

**Санкт-Петербургский государственный университет**

Выпускная квалификационная работа на тему:  
***ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ВОСПРИЯТИИ ДЕТЕЙ С  
ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ***  
по направлению подготовки 37.04.01 – Психология  
основная образовательная программа «Психология развития и образования»

Выполнила:  
Обучающаяся 2 курса магистратуры  
очной формы обучения  
Цымбалова Кира Владимировна

Рецензент:  
кандидат психологических наук,  
доцент

Никифорова Светлана  
Николаевна

Научный руководитель:  
кандидат психологических наук,  
доцент

Сорокин Виктор Михайлович

Санкт-Петербург  
2018

## СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИЯ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА 1. Психологические особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с легкой степенью умственной отсталости.....	9
1.1. Общая характеристика детско-родительских отношений.....	9
1.2. Характеристика семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.....	21
1.3. Особенности умственно отсталых детей.....	27
1.4. Подростковый возраст у детей с нормальным психическим развитием и детей с легкой степенью умственной отсталости.....	30
1.5. Выводы по 1 главе.....	35
ГЛАВА 2. Организация и методы исследования восприятия детско- родительских отношений подростками с умственной отсталостью.....	36
2.1. Описание выборки исследования.....	36
2.2. Методы и методики исследования.....	37
2.3. Процедура исследования .....	42
2.4. Математико-статистические методы обработки данных.....	43
ГЛАВА 3. Результаты исследования детско-родительских отношений в восприятии подростков с легкой степенью умственной отсталости.....	44
3.1. Анализ восприятия умственно отсталыми подростками стилей семейного воспитания.....	44

3.2. Анализ смысловых (психосемантических) характеристик понятий «мама», «папа», «я сам», «моя семья» у умственно отсталых подростков .....	49
3.3. Анализ особенностей межличностных отношений в рамках семьи у умственно отсталых подростков.....	55
3.4. Анализ эмоциональных характеристик внутрисемейных отношений у умственно отсталых подростков.....	59
3.5. Анализ визуальных репрезентаций семейных отношений у умственно отсталых подростков.....	65
3.6. Анализ результатов сравнения средних показателей и корреляционного анализа.....	69
3.7. Обсуждение результатов.....	82
ВЫВОДЫ.....	85
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	89
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	101
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	109
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	112
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	117
ПРИЛОЖЕНИЕ Д.....	118
ПРИЛОЖЕНИЕ Е.....	119
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.....	120
ПРИЛОЖЕНИЕ З.....	121

## АННОТАЦИЯ

В исследовании было изучено восприятие подростками с легкой степенью умственной отсталости детско-родительских и внутрисемейных отношений. В исследование приняли участие 80 подростков: 40 подростков с лёгкой степенью умственной отсталости и 40 подростков с нормальным психофизическим развитием, средний возраст – 14-15 лет. Изучалось: восприятие стилей семейного воспитания (опросник родительского отношения к детям – «зеркало» для АСВ Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса), психосемантические аспекты характеристик отношения к родителям, себе и семье (невербальный семантический дифференциал П. Бентлера, А. Лавойе), специфика особенностей межличностных отношений в рамках семьи (методика исследования межличностных отношений по Р. Жиллю), эмоциональные характеристики внутрисемейных отношений (цветовой тест отношений А.М. Эткинда), визуальные репрезентации семейных отношений (рисуночный тест «Рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана). Данные обрабатывались с помощью программы SPSS (сравнение средних значений, корреляционный анализ). Результаты: для обеих групп родители являются значимыми фигурами, собственный образ и образ матери воспринимаются позитивно. Существенно отличается восприятие фигуры отца – умственно отсталые подростки воспринимают отца негативно, сила и активность матери, себя и семьи снижены. Для умственно отсталых подростков характерна неудовлетворенность и недовольство отношениями с родителями, в отношениях отмечается дистанция и разрыв. Эмоциональное восприятие фигуры матери и образа семьи у умственно отсталых подростков отличается вариативностью. Семейная ситуация воспринимается как конфликтная и в целом неблагоприятная.

## **Abstract**

The study deals with the perception of adolescents with mild mental retardation of child-parent and intra-family relationships. 80 adolescents participated in the study: 40 teenagers with mild mental retardation and 40 teenagers with normal psychophysical development, the average age was 14-15 years. The following issues were studied: the perception of the styles of family education (the questionnaire of the parent attitude to children - the "mirror" for the AFR by E.G. Eydemiller, V.V. Yustitskis), the psychosemantic aspects of the characteristics of the relationship with parents, with oneself and the family (the nonverbal semantic differential by P. Bentler, A. La Voie), the specific features of interpersonal relationships within the family (the methodology of investigating interpersonal relations according to R. Gilles), the emotional characteristics of intra-family relations (colour test of relations according by A.M. Etkind), visual representation of family relations (drawing tests "Figure family" by R. Burns, S. Kaufman). The data was processed using the SPSS program (comparison of average values, correlation analysis). The results: in both groups parents are significant figures, their own image and mother's image are perceived positively. The perception of the father's figure is significantly different: mentally retarded adolescents perceive the father negatively, the strength and activity of the mother, of himself and of the family are reduced. For mentally retarded teenagers it is typical to be dissatisfied with relations with parents, there is a distance and a gap in the relationship. The emotional perception of the mother's figure and the image of the family in mentally retarded adolescents is variable. The family situation is perceived as conflicting and generally unfavourable.

## ВВЕДЕНИЕ

Детско-родительские отношения являются во многом определяющими не только для становления и развития человека (Боулби Дж., 2003, 2004; Выготский Л.С., 1956, 1989; Захаров А.И., 1988, 2010; Гарбузов В.И., 1977; Эльконин Б.Д., 2007), но и оказывают влияние на его дальнейшую жизнь, оставаясь подчас в значительной степени неосознаваемыми (Фрейд А., 1993; Фрейд З., 2007; Фромм Э., 2004; Хорни К., 2006). Главенствующая роль детско-родительских отношений в структуре функционирования семьи как системы определяет важность изучения, как целостности семейной системы, так и составляющих ее подструктур. Большинство работ посвящено изучению детско-родительских отношений в контексте отношения родителей к ребенку (Белл Р.К., Шеффер Е.С., 1958; А.Я. Варга, 2001; Захаров А.И., 1988, 2010; Эйдемиллер Э.Г., В.В. Юстицкис, 1999, 2007; Baumrind D., 1971, 1989). Несмотря на ведущую роль родителей в системе детско-родительских отношений, они рассматриваются также с позиции ребенка (Бернс Р., 2003; Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е., 2004; Лисина М.И., 1986; Шведовская А.А., 2005) и взаимоотношений детей и родителей (Диденко Е.Я., 2016; Марковская И.М., 2000).

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья создает совершенно иной, отличный от привычного, контекст существования и развития семьи. Семьи испытывают стресс на всех уровнях: эмоциональном, психологическом, социальном, бытовом, финансовом и т.д. Пролонгированный стресс сказывается на всех членах семьи, приводит к дисгармонии внутрисемейных отношений (Сорокин В.М., 2008, 2011; Ткачева В.В., 1999, 2014; Шипицына Л.М., 2008; Kearney P.M., 2001). Возможности и потенциал социализации и социальной интеграции для лиц с умственной отсталостью, адаптация и нахождение жизненного пути во многом определяется сложившимися внутрисистемными отношениями. Тема отношения родителей к детям с интеллектуальной недостаточностью (Багдасарьян И.С., 2000; Исаев Д.Н., 2007; Мамайчук И.И., 2010; Мастюкова

Е.М 2003; Шипицына Л.М., 2002; Шипицына Л.М., Сорокин В.М., 2008; Bauman S., 2004; Ravindranadan V., Raju.S., 2007) широко представлена в литературе. Внутрисемейные отношения и воспитание ребенка, оставаясь важнейшими источниками детского развития, не отменяют субъектности самого ребёнка. Находясь в системе семейных отношений, ребенок определенным образом воспринимает, осмысляет эти отношения, а также себя в них. Важным механизмом межличностного восприятия выступает рефлексия. В.Н. Мясищев (2005) рассматривал отношения как избирательные связи человека с миром природы, обществом и самими собой. При этом он подчеркивал вневещную природу отношений. Мышление как познавательный процесс как раз и репрезентирует в сознании отношения между объектами и явлениями окружающего мира. При умственной отсталости в разной степени страдают все формы мышления, в особенности рефлексивного мышления (Выготский Л.С., 1989, Зейгарник Б.В., 1986, Я. Рубинштейн, 2001), благодаря которому осознаются свои собственные отношения с другими людьми.

Увеличение числа семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимость адекватной психокоррекции на всех уровнях определяет **актуальность** настоящей работы. В семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью, на качество и особенности межличностных отношений воздействуют многие факторы: личность родителей, их установки, ценностные ориентации, избираемые меры воспитательного воздействия, глубина и вид нарушения ребенка, микросоциальные условия и многое другое. В настоящей работе предпринята попытка выделения собственно особенностей восприятия детей с легкой степенью умственной отсталости внутрисемейных и детско-родительских отношений, как фактора, влияющего на внутрисемейные отношения. Таким образом, **новизна** настоящего исследования состоит в том, что приводится изучение восприятия детьми с легкой степенью умственной отсталости собственных родителей и внутрисемейных отношений, а также проводится

сравнение восприятия межличностных отношений в рамках семьи с детьми с нормальным психофизическим развитием.

**Цель исследования:** изучить восприятие ребенком с легкой степенью умственной отсталости собственных родителей и внутрисемейных отношений.

**Объектом исследования** выступают подростки с умственной отсталостью.

**Предмет исследования:** восприятие и понимание внутрисемейных отношений умственно отсталыми подростками.

**Гипотеза исследования:** восприятие и оценка своих межличностных отношений с другими людьми в рамках семьи у умственно отсталых подростков имеет свою специфику, характеризуется недоразвитием в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Для решения цели исследования поставлены следующие **задачи исследования:**

- 1) Изучение восприятия подростками с легкой степенью умственной отсталости стилей семейного воспитания.
- 2) Изучение психосемантических аспектов характеристик отношения к родителям, семье и себе у подростков с интеллектуальной недостаточностью.
- 3) Исследование специфики особенностей межличностных отношений в рамках семьи у умственно отсталых подростков.
- 4) Выявление эмоциональных характеристик внутрисемейных отношений у умственно отсталых подростков.
- 5) Изучение визуальных репрезентаций семейных отношений у умственно отсталых подростков.

**Методы исследования:**

- 1) Психодиагностический метод
- 2) Математико-статистический метод



# **ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОСТАЛОСТИ**

## **1.1. Общая характеристика детско-родительских отношений**

Особым образом в настоящий момент переживается «кризис семьи».

Это в очередной раз показывает, что семья есть социальная структура, на которую воздействуют реалии культурного и исторического контекста.

Наряду с типичными явлениями (частые разводы, увеличение числа неполных семей, недостаточность развития связи между поколениями), можно наблюдать и достаточно специфичные – личный отказ от рождения детей, инфантилизация сознания, феминизация интеллекта.

Семье принадлежит первоочередная роль в формировании и развитии личности ребенка. Семья – первичная среда, в которой у ребенка формируется первый опыт общения с другими людьми, с матерью, затем с отцом. Переоценить этот первичный опыт сложно, он несет в себе огромный потенциал, от качества этого общения во многом зависит будущая жизнь человека. Несмотря на количество научных трудов и проработанность, тема семьи, являясь многогранной и многоаспектной, затрудняет нахождение универсального определения самого понятия «семья».

В виду сложной организации семьи как малой социальной группы, в большинстве случаев рассматривается какой-то один аспект семейных взаимоотношений. Будучи социальной группой, семья обладает как типичными традиционными характеристиками, так и только ей присущими, специфическими. Из характерных черт можно выделить распределение ролей, наличие устоявшихся законов, традиций, ценностных норм, закрепленные функции. Специфичность проявляется в уникальности семейных функций и распределении ролей. Семья базируется на родстве. «Семья – малая социальная группа (ячейка) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных

связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство» (Соловьёв Н.Я., 1977, с. 38). Кроме того необходимо отметить уникальную эмоциональную связь, формирующуюся в семье. В семье реализуются специфические человеческие потребности – потребность в уважении, любви, принятии. К наиболее важным функциям семьи причисляют: функцию первичного контроля, то есть семья, транслирует и одновременно усваивает необходимые общественные нормы и правила; хозяйственно-бытовая и экономическая функции – организация и обеспечение необходимого уровня жизни; репродуктивная и воспитательная функции, связаны с рождением и воспитанием детей; духовная и эмоционально-терапевтическая функции связаны с совместным проведением досуга и нравственно-духовным обогащением членов семьи, а также здесь находит отражение удовлетворение потребности в близости и принятии.

Еще один традиционный подход предлагает рассматривать семью как систему. Общая теория систем транслирует ключевые законы, по которым система существует, развивается и утверждается. Так система характеризуется наличием элементов, структуры и взаимосвязи между элементами, однако система не сводится к общему числу составляющих ее частей, а представляет нечто большее (Берталанфи фон Л., 1969).

Как в любой другой системе, в семье, ее составляющие приходят во взаимодействие друг с другом, во взаимодействие с частями и элементами других, внешних систем (социальные институты, семьи, индивиды), между системами рождаются новые связи и типы взаимодействий (Варга А.Я., 2001). Семья (как некая система) тяготеет к поддержанию и сохранению равновесия, но, в то же время, к постоянному преобразованию. Сохранение равновесия – закон гомеостаза, заставляет семью удерживать сложившиеся связи и взаимодействия. Закон развития, напротив, толкает на преобразования. В случае не реагирования на актуальные задачи, стоящие, как перед всей семьей, так и перед отдельным ее элементом, проявления

негибкости и ригидности, может страдать и быть травмирована и вся семья, и отдельный ее член, на которого возлагается роль «носителя симптома» (Варга А.Я, 2001). Из данного утверждения логично вытекает следующая закономерность – даже через отдельный элемент можно сделать вывод о состоянии целого. Проблема одного конкретного члена семьи становится показателем-маркером дисфункциональности семейной системы в целом, семья рассматривается как единица психологического воздействия (Черников А.В., 2001).

Своевременное реагирование, гибкость в решении актуальных задач (на уровне функций и структуры) позволяет семье преодолевать дисгармонию во внутрисемейных взаимоотношениях (Ackerman N.W., 1982). Система также обладает присущей ей динамикой и изменчивостью. Семья проходит определенные этапы, то есть характеризуется наличием жизненного цикла (Эйдеммилер Э.Г., 1999, 2007).

Из каких подсистем состоит семья? Во-первых, это союз двух людей, то есть брачные отношения, во-вторых отношения между родителями и детьми, отношения братьев и сестер (сиблинговые), сюда же можно отнести и отношение старшего поколения (бабушки, дедушки) к детям и внукам, отношения, сложившиеся между окружением – социумом и семьей. Каждый из кусочков этой мозаики создает уникальную ситуацию, в которой живет, действует и преобразуется семья. Отмечая, многообразие сложившихся связей внутри семьи, легко понять сложность изучения целостности семьи, как системы, ведь изменение даже незначительного элемента ведет к изменению всей системы и сложившихся связей внутри нее. Рассматривая семью через какую-то ее часть, динамику изменения сложившихся связей, можно сделать определённые выводы исходя из проблематики, решаемой задачи.

Рассматривая отдельные элементы семьи, как системы, мы естественно останавливаемся на отношениях родителей и детей. Эти отношения длительны по времени, обладают специфическим содержанием, а также

структурой, опосредуются полом, возрастом и характерологическими и психологическими особенностями родителя и ребенка.

Острота и актуальность вопроса значимости и зависимости жизни человека, его характерологических черт, паттернов поведения, способов эмоционального реагирования от первых лет жизни и детства остается неизменной на протяжении всего существования психологической науки. Родитель – первый человек, осуществляющий удовлетворение потребностей ребенка, приводящий его в мир, с его социальными реалиями и правилами. Именно это взаимодействие «родитель – ребенок», несмотря на изученность, оставляет широкое поле для научного интереса и познания.

Традиционно отношения родителя и ребенка рассматриваются в психологии семьи, детской и возрастной психологии. Диада «родитель – ребенок» выводится как подструктура семейных отношений, но, в то же время, окончательно данное понятие не определено. Детско-родительские отношения двунаправлены, и имеют два полюса: во-первых, это родительское отношение, то есть отношение матери и отца к ребенку, во-вторых, отношение ребенка к родителям или родителю, и, в-третьих, это отношения, которые строятся на взаимодействии ребенка и родителя. Во всех трех видах этих отношений открываются и проявляются законы и закономерности межличностных отношений, в то же время детско-родительские отношения всегда сильно эмоционально окрашены, они важны и значимы и для родителя и для ребенка (Смирнова Е.О., 2006). Помимо внутренней значимости и высокой эмоциональной интенсивности, отношения родителя и ребенка неоднозначны и противоречивы. Эту двойственность можно увидеть тогда, когда родитель и ребенок стремятся к противоположному, например, ребенок стремится к независимости и автономности, а родитель, напротив желает его задержать возле себя (особенно, в подростковом возрасте). В то же время такую амбивалентность мы наблюдаем у родителя, он знает, что ребенок, так или иначе отделится от него, уйдет, повзрослев, и родитель тоже хочет этого, но в то же время

стремится защитить его, уберечь. С одной стороны родитель заботится о ребенке, с другой он обязан научить ребенка самостоятельно заботиться о себе. Такая внутренняя конфликтность представляется интересным психологическим феноменом, при этом сохраняя первостепенную практическую значимость.

Отношения родителя и ребенка – сформированная эмоционально-духовная связь между родителем и ребенком, основанная на внутренней оценке, которая опосредует внутренние и внешние реакции, действия, паттерны поведения. Эта связь продолжительна по времени, непрерывна, изменчива, то есть, зависима от возраста родителя и ребенка. Необходимо подчеркнуть, что детско-родительские отношения переживаются как родителем, так и ребёнком субъективно. Кроме возрастных и половых особенностей детско-родительские отношения опосредуются личными, характерологическими особенностями родителя и ребенка, и личным опытом родителя, а также характером взаимоотношений в семье происхождения (Захаров А.И., 1988, 2000).

В традиции зарубежной психологической школы детско-родительские отношения изучаются с позиции различных подходов: психоанализа, теории привязанности, гуманистической и бихевиористской школ. Кратко рассмотрим каждый.

Именно психоанализ во главе со своим основателем З. Фрейдом впервые обратил внимание на отношения родителей и детей. З. Фрейд не просто интересовался данной темой и изучал эти отношения, он показал зависимость между отношением родителя к детям и дальнейшей, взрослой жизнью детей. Представив пять стадий психофизического развития человека, З. Фрейд констатировал, что «неправильное» взаимодействие с ребенком, некорректный выход из конфликтных ситуаций на любой из этих стадий приводит к «застреванию» в ней, и дальнейшими нарушениями взаимодействия с миром, исходя из специфики конкретной стадии. Развили и дополнили идеи З. Фрейда его ученики и последователи – Э. Эриксон, А.

Адлер, К. Хорни, Э. Фромм. Введя понятие «базальное доверие/недоверие миру», Э. Эриксон подчеркнул важность и значимость первого года жизни ребенка, когда, либо устанавливаются нормальные отношения с внешним миром, и он воспринимается как безопасное место, где возможно удовлетворение потребностей. Или мир воспринимается как нечто враждебное и угрожающее целостности и стабильности. Впоследствии именно эти прочно установившиеся отношения с миром формируют фундаментальную установку человека относительно не только себя, своего места в мире, но и относительно других людей, их намерений и мотивов. Э. Фромм ввел понятие «безусловной» и «условной» любви, подчеркнув важность принятия родителем ребенка таким, какой он есть, а также важность не только принятия и любви, но и границ, требований, которые родитель устанавливает для своего ребенка. По Э. Фромму первый тип любви – безусловный, принадлежит матери, второй – отцу. Таким образом, представители психоанализа концентрируют свое внимание на первых годах жизни ребенка и тех взаимоотношениях, которые возникли в системе «ребенок-родитель». Родитель несет ответственность за любой вид дисгармонических отношений (Дольто Ф., 1997).

Дж. Боулби, сформулировавший теорию привязанности, эмпирически подтвердил значимость фигуры взрослого для ребенка. Так, он показал, что дети-сироты, выросшие в условиях материнской и отцовской депривации, в последующем очень тяжело устанавливали теплые, личные, близкие отношения с другими людьми, у них отмечалось снижение в познавательной и эмоциональной сферах (Боулби Дж., 2003, 2004). Теория привязанности так же, как и психоанализ исходит из постулата о критической значимости фигуры родителя для ребенка. Именно установившиеся отношения между ребёнком и родителем – «привязанность» формируют три основных типа поведения, реагирования, взаимодействия (безопасная привязанность, тревожно-амбивалентная привязанность, небезопасная/избегающая привязанность). Таким образом, можно видеть, что родитель или лицо его

заменяющее выступает главным проводником ребенка в мир, транслирует те или иные ценности, закрепляющиеся на неосознанном уровне.

Гуманистический подход отдает главенствующую роль в формировании гармоничных детско-родительских отношений созданию условий взаимного понимания, ориентации друг на друга, открытости и честности в выражении чувств между родителем и ребенком. Понимание собственных чувств, сочетающееся с внутренней уверенностью и отсутствием тревоги наиболее благоприятное сочетание качеств, присущее хорошему родителю (Роджерс К., 1994). Это утверждение пересекается с понятием Д.В. Винникотта о «достаточно хорошей матери», то есть матери, способной справляться с чувствами некомпетентности и несостоятельности, с чувствами тревоги и вины, прощать себе ошибки, при этом действуя на благо ребенка (Винникотт Д.В., 2004).

Бихевиористский подход, концентрирующийся на поведении, в сфере детско-родительских отношений отражает именно этот компонент. Теория социального научения показывает, что окружение ребенка формирует его личность. Здесь важны не только непосредственные стимулы – наказания и поощрения, но и «научение через наблюдение» - имитация действий взрослого (Bandura A., 1962). Данный подход наряду с гуманистическим находит свое отражение в отечественной психологической школе.

Детско-родительские отношения обладают структурой, содержанием, динамикой. Ввиду огромного количества факторов, влияющих на детско-родительские отношения, а также их взаимной обуславливаемости, традиционно детско-родительские отношения изучаются с позиции одной из сторон. Большинство работ представляют детско-родительские отношения глазами родителя. Однако, очевидно, что ребенок также участвует в этих отношениях, он также активен во взаимодействии с родителем, имеет свое представление о сложившихся в семье отношениях. В большей мере это начинает проявляться в подростковом возрасте, когда ребенок стремится к независимости и приобретению личного опыта, отличного от родительского.

Тем не менее, мы можем наблюдать, что представление о семье существует уже у дошкольников (Лисина М.И., 1986, Шведовская А.А., 2005).

Возвращаясь к подростковому возрасту, необходимо заметить, что представления о семье и детско-родительских отношениях в подростковом возрасте приобретают особую значимость, так как в это время формируется образ родительства, как новое интегральное психологическое образование личности.

Остановившись на изучении отношений «родителя к ребенку», выделяют значительное количество понятий. Остановимся на наиболее распространённых и изученных, к ним традиционно причисляют: родительское отношение, родительские установки (установки родителя на воспитание ребенка), стили семейного воспитания, стиль детско-родительского взаимодействия. Некая противоречивость и несогласованность понятийного аппарата имеет место быть, когда под одним и тем же понятием авторы зачастую описывают разные психологические феномены и процессы. Что в очередной раз иллюстрирует многогранность описываемых понятий.

Родительские установки представляют собой намерение и готовность действовать сообразно своему личному пониманию «как воспитывать» ребенка. В этом случае родительские установки не привязаны к конкретному ребенку, это даже не предполагает наличие детей. Родительские установки на воспитание можно изучать, как у людей молодого возраста, еще не создавших семью, так и у людей, имеющих детей. Такое понимание образа действия формируется постепенно, исходя из внутрисемейного климата семьи происхождения, стилей воспитания присущих ей, а также личного жизненного опыта и психологических особенностей человека, уровня образования.

Рассматривая понятие «родительское отношение», исследователи склонны выделять три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный аспект вбирает в себя отношение к себе как к



родителю, осмысление своей роли, а также ее оценка. Эмоциональный компонент отражает палитру чувств и создавшихся эмоциональных связей между родителем и ребенком, важнейшими из которых являются принятие или отвержение ребенка, эмоциональное переживание своей роли родителя. Поведенческий компонент выражается в непосредственных действиях родителя по отношению к ребёнку, его устойчивых способах реагирования (также выраженных в плоскости последовательности – непоследовательности), и паттернов поведения (стили родительского воспитания, приемы воспитания). Родительское отношение составляет «систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков» (цит. по Кулина Д.Г., Яковлева Н.В., 2017, с. 24). Родительское отношение проявляется всегда к конкретному ребенку, а не детям вообще. Так отношение родителя к своим детям может быть разным, вплоть до полярности.

Стиль воспитания как уже отмечалось – поведенческий компонент, «совокупность методов, способов реализации воспитательных воздействий, основанных на эмоционально-ценностном отношении к ребенку, опосредованных индивидуальными переменными, такими как личностные особенности, возраст, пол родителя и ребенка и т.д.» (Головей Л.А., Савенышева С.С., Василенко В.Е., Энгельгардт Е.Е., 2014, с. 87). Стиль воспитания опосредуется родительским отношением. В литературе можно найти большое количество показателей, степеней выраженности того или иного стиля воспитания. Помещая показатели на шкалу, исследователь может увидеть выраженность признака и таким образом определить нормальные и критичные данные по наличию или отсутствию дисгармонии во внутрисемейных отношениях, и, в целом сделать вывод о внутрисемейной атмосфере. Из наиболее встречающихся и важных показателей, отметим следующие: принятие – непринятие (Захаров А.И., 1993; Исаев Д.И., 2000, 2007), автономия – контроль (Марковская И.М., 2000; Schaefer E.S, 1965),

требовательность – попустительство (Э.Г. Эйдемиллер Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В., 1999; Baumrind D., 1971), последовательность – непоследовательность (Захаров А.И., 1988, 2000), и др.

Особо отметить хотелось бы одну из фундаментальных, классических классификаций – классификацию Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса (1999), включающую в себя шесть видов дисгармоничного воспитания.

Потворствующая гиперпротекция. Дисгармония проявляется в излишней опеке ребенка, все внимание, ресурсы концентрируется на нем. Родители стремятся удовлетворить все просьбы ребенка, которые критически не осмысляются. Санкции, запреты или требования к ребенку, имеющие потенциал хоть как-то уравновесить воспитательный процесс, практически отсутствуют. К сожалению, такому ребенку крайне сложно нормально социализироваться и проявить свои задатки, волевая сфера развивается слабо. Ребенок не понимает и не видит границ других людей, так как дома у него не было подобного опыта, адаптация может быть сильно затруднена.

Доминирующая гиперпротекция. Здесь же, напротив фокус родительского внимания смещается в сторону требований и контроля ребенка. Хотя ребенка и опекают, этот вид опеки выражается в тотальном контроле, желание знать о ребенке все, личного пространства не остается. Ребенок оказывается «под колпаком» надзора родителя. Из такой ситуации ребёнок либо «убегает», стремясь эмансипироваться как можно раньше, либо смиряется со своим положением. В первом случае расходуется много психологической энергии, во втором страдает эмоционально-волевая сфера.

Жесткое обращение. Родители, практикующие подобный стиль воспитания, предъявляют к ребенку большое количество требований, императивов, запретов. За их невыполнение ребенок наказывается, санкции зачастую носят чрезмерный характер. Ребенок, воспитанный по такому типу, часто безынициативен, инертен, он не привык чувствовать себя уверенным и компетентным в каком бы то ни было деле.

Эмоциональное отвержение. Ребенок отгорожен от родителей, потребность в любви и принятие игнорируется, не удовлетворяются потребности и нужды. Ребенок не ощущает своей значимости. Возможно сочетание с жестким обращением, что, безусловно, усугубляет воспитательные последствия для ребенка.

Повышенная моральная ответственность. В этом случае показатели по шкале «протекция» будут низкими. Чувства ребенка игнорируются, требования родителей завышены. Ребенок, воспитанный по такому типу хорошо воспринимает только «условную» любовь, которую необходимо «заслужить».

Безнадзорность или гипопротекция. Родители мало внимания уделяют ребенку, он никак не контролируется, приемы поощрения и наказания не задействованы, у ребенка отсутствует чувство границ. К ребенку не предъявляются требования, хотя потребности и нужды могут быть удовлетворены. Такие взаимоотношения родителя и ребенка не отличаются доверительностью и теплотой. Ребенок предоставлен сам себе, у него нет вектора развития, что также снижает адаптационный потенциал.

Классификация Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса является крайне информативной, учитывает большое количество аспектов детско-родительских отношений, и позволяет достоверно установить причины дисгармоничных внутрисемейных отношений. Для семей, воспитывающих детей с различными видами ОВЗ – это актуальная инструкция по коррекции отношений. Так как зачастую в таких семьях наблюдается дисгармония по линии – «протекция». Родитель может, как чрезмерно заботиться о ребенке, внутренне предполагая и транслируя неспособность ребенка справиться хоть с чем-то, или, наоборот «отодвигать» от себя ребенка, дистанцируясь от него, и возможно от проблем, с которыми такой ребенок ассоциируется.

В качестве еще одного интересного подхода можно рассмотреть классификацию Д. Боумрида (Baumrind D., 1971, 1989). Она описывает авторитетных, авторитарных и снисходительных родителей, исходя из двух

центральных показателей: контроль и принятие в отношениях родителя и ребенка. Исходя из этой классификации, наилучшие взаимоотношения устанавливают авторитетные родители, так как они сочетают высокий уровень контроля (внимания к ребенку) с теплым, понимающим, заботливым отношением к нему. Надо заметить, что большинство авторов солидарны с этой позицией, ребенок нуждается в стабильности и предсказуемости, поэтому для него важны контроль, адекватный возрасту, требования, а также четко установленные меры воздействия, сочетающиеся с последовательностью родителя. Позднее Э. Маккоби и Дж. Мартин описали четвёртый тип – индифферентный, для него характерно отсутствие теплоты и контроля.

В.И. Гарбузовов, А.И. Захаровов и Л.Н. Исаев (1977) предложили свою классификацию стилей воспитания. Настоящий подход отличается тем, что прослеживает влияние неправильного стиля воспитания на ребенка в контексте невротических нарушений. Так первый тип, при котором ребенок отвергнут, его эмоциональные нужды забыты, а родитель пытается «исправить» ребенка, наделять его необходимыми, желанными, по его мнению, качествами. Данная ситуация в целом характерна для семей, воспитывающих детей с ОВЗ, когда родитель до конца не верит в диагноз и в тайне надеется, когда-нибудь «вылечит» ребенка, сделает его «нормальным». Второй тип воспитания – гиперсоциализация. Ребенок становится продолжением родителей, которые реализуют в нем, то, что сами не смогли осуществить. Такой ребенок участвует в кружках, секциях, родители всегда озабочены его самочувствием. От ребенка постоянно ждут успехов, и оценивают его через социальные достижения, что снижает его уверенность в собственной значимости. Можно также назвать этот тип некой «условной» любовью, которую необходимо заслужить. Третий тип воспитания характеризуется повышенной протекцией, вокруг ребенка сосредоточена вся жизнь, часто в таких семьях наблюдается выраженные дистанцированные супружеские отношения.

Говоря об общности и специфичности роли отца и матери, можно отметить, что по данному вопросу существуют различные мнения. Большинство авторов констатируют специфичность роли каждого из родителей, отличия возложенных на них функций. Традиционно мать ассоциируют с эмоциональной стороной (любовь, принятие), а отца скорее с поведенческой (правила, запреты). Отец социализирует ребенка, вводит его во внешний социум, к которому необходимо уметь приспосабливаться, подстраиваясь под него. В настоящий момент подавляющее большинство работ посвящено изучению отношения матери к ребенку, тем не менее, отец не менее значимая фигура в жизни ребенка. «Отец, в силу значимости его роли, не может быть заменен никем другим без ущерба для ребенка» (Посохова С.Т., 2008, с. 25). Данный вопрос приобретает актуальность еще и потому что в настоящее время увеличилось число неполных семей, где ребенок чаще всего воспитывается матерью. А значит, на мать накладываются дополнительные роли-функции, поиск правильной линии воспитания часто балансирует между двумя крайностями – воспитание по мужскому типу или по женскому типу. В случаях с семьями, в которых рождается особый ребенок, исследователи отмечают, что до 70% таких семей распадаются (Ткачева В.В., 2014), отец уходит из семьи. Помимо усугубления хронического стресса и фрустрации, такая семейная ситуацияотягощается риском наличия отрицательных последствий воспитания ребенка в неполной семье. Среди таких отрицательных последствий, авторы выделяют сложности полоролевой идентификации и становлении Я-концепции, увеличение невротических реакции и уровня тревоги (Кон И.С., 1989), риск будущих сложностей в построении семьи, феминизация интеллекта.

## **1.2. Характеристика семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья**

Весьма значимым и актуальным был и остается вопрос о значимости и значении семьи в жизни и развитии ребенка с ограниченными

возможностями здоровья. Коррекционная работа, направленная на повышение адаптационного потенциала ребенка, осуществляется не только в специализированном учреждении, но и дома, в семье, через взаимоотношения с родителями, другими членами семьи. Такая работа находит свое отражение во внутрисемейной атмосфере.

Что происходит с семьей, когда в ней появляется другой ребенок? Рождение ребенка с инвалидностью становится для родителей большим стрессом. Авторы, занимающиеся данным вопросом, отмечают изменения во внутрисемейных отношениях, изменение связей и форм взаимодействия с ближайшим социальным окружением (Исаев Д.Н., 2007, Мамайчук И.И., 2010, Ткачева В.В., 2014, Шипицына Л.М., 2002, 2008). Семьи социально дистанцируются, что приводит к еще большему стрессу и эмоциональной подавленности. Немалую роль играет степень выраженности и характер патологии. К еще одним ключевым факторам, определяющим психологическое благополучие, или наоборот упадок, авторы относят личностные качества родителей. Возможность принять и примириться с ограничениями своего ребенка – залог более гармоничных внутрисемейных отношений, а в будущем лучшая психологическая и социальная адаптация ребенка во внешнем мире.

Очерчивая круг проблем, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, можно выделить следующее:

Медицинские проблемы. После постановки диагноза, родитель вынужден осуществлять поиск знаний относительно особенностей патологии, и ее протекания, поиск оптимального лечения и сопровождения, осуществлять консультации со специалистами, овладевать специальными коррекционными знаниями и др.

Экономические проблемы. Большинство семей с ребенком с ОВЗ оказываются экономически незащищенными, испытывают финансовые трудности ввиду дорогого лечения и сопровождения, для некоторых групп детей необходимы специальные средства и приспособления. Часто матери в

таких семьях вынуждены оставить работу и проводить свое время с ребенком, семья лишается дохода и пр.

Психологические проблемы. Мы уже отмечали, что подобные семьи испытывают колоссальный стресс. Родители вынуждены пересматривать свои установки, взгляды на семью, на ребенка, на свое будущее и будущее своего ребенка. Матери в большинстве случаев переживают личную трагедию, могут испытывать чувство вины и стыда. Отцу может быть немного проще, ввиду того, что его социальное окружение не меняется, он также ходит на работу, общается с людьми, тогда как мать вынуждена проводить весь день с больным ребенком. Супруги могут испытывать охлаждение и эмоциональное отчуждение друг от друга. Семейные ценности пересматриваются, задачи семьи меняются. Родители испытывают тревогу относительно будущего ребенка

Проблемы воспитания. Помимо проблем, связанных с обучением ребенка, его социализации, формированием навыков самообслуживания и пр., также присутствуют проблемы психологического характера. Появление в семье особого ребенка провоцирует чаще, чем в случаях нормально развивающегося ребенка, ситуации непродуктивных форм воспитания, таких как гипо и гиперопека. В их основе лежат либо чувство страха утраты ребенка и вины перед ним, либо чувство эмоционального отвержения. Такие формы воспитания препятствуют формированию и развитию у ребенка необходимых личностных черт, самостоятельности и пр. Некоторые родители отрицают факт наличия болезни, что в принципе затрудняет не только нормальное воспитание, но и препятствует необходимой коррекции и реабилитации.

Соматические проблемы. Авторы отмечают, что в виду пролонгированности стресса, а также изменений в эмоциональной жизни, у многих родителей могут развиваться различные психосоматические заболевания, такие как заболевания желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистые и эндокринные заболевания, частые простуды, аллергии

различного характера, головные боли, бессонница и др. (Ткачева В.В., 1999, 2014).

Проблемы социальной отгороженности. Часто семьи после рождения больного ребенка сужают круг знакомых, замыкаются, отгораживаются и фокусируются на проблеме. Контакты с внешним миром становятся крайне избирательными, это объясняется как установками самих родителей, так и может быть спровоцировано не всегда адекватной реакцией посторонних людей. Однако такая изоляция приводит впоследствии к недостатку «нормального» общения, нехваткой эмоциональной поддержки, сужению личных интересов.

В силу изменений внутри семьи, наблюдаемых на всех уровнях (психологический, социальный, соматический), реализуемые семьей функции, так или иначе, перестраиваются, преобразуется их содержательная сторона, появляются новые функции, такие как: коррекционно-развивающая, реабилитационная, компенсирующая. Целью, которых выступает восстановление физического и психического статуса ребенка, возможность дальнейшей социальной адаптации и выявление альтернативных возможностей, раскрытие потенциала компенсации.

Говоря о семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, невозможно обойти вопрос внутрисемейной динамики. Помимо выявления собственно динамики отношений, данный подход дает возможность дифференцировать ситуативные характеристики родительских отношений от устойчивых личностных характеристик. Динамика изучения родительских отношений подразумевает определенную фазовость в их развитии. Сказанное означает, что родители постепенно адаптируются к факту рождения больного ребенка. Эти фазы представляют собой последовательность изменения отношений родителей к ребенку и к самим себе. В основе фазовой динамики лежит механизм родительских экспектаций (Сорокин В.М., 2008, 2011). Нереализованные ожидания долгое время не дают формироваться новым ожиданиям. Западные специалисты подчеркивают роль современных



культурных ориентаций (на красоту, здоровье, успех), рождение ребенка с инвалидностью переживается как трагедия, после которой семье крайне сложно восстановить свой статус (Kearney P.M., Griffin T., 2001). В литературе описывается разное количество фаз адаптации родителей к рождению больного ребенка. Обобщенно их можно представить следующим образом:

**Шок.** Эта непродолжительная фаза, сопровождающаяся крайне интенсивной эмоциональной реакцией. Шок может сопровождаться отрицанием – механизмом защиты, при котором неприятный, травмирующий факт игнорируется, отрицается возможность его существования.

**Отчаяние.** Факт рождения особого ребенка переживается родителями как крайне стрессогенное и фрустрирующее обстоятельство. Эмоции весьма разнообразны и могут быть противоречивы. Наиболее частые реакции: чувство вины, гнев, печаль, отрицание, растерянность, разочарование, страх, тревога. Нужно отметить, что реакция отрицания наиболее неблагоприятна, так как зачастую ребенок может вовремя не получить необходимой помощи и сопровождения. К тому же в случае «неявных», визуально не наблюдаемых (особенно в раннем возрасте) нарушений, таких как аутизм, умственная отсталость (легкая степень) родитель может продолжительное время считать, что с ребенком все в порядке, винить в «неправильных» диагнозах специалистов и в целом саботировать курс коррекции. В других случаях наблюдается обратная реакция, также напрямую связанная с реакцией отрицания, когда родитель находится в постоянном поиске «спасителя», специалиста, который вылечит ребенка и сделает его «нормальным». Неприятие реального диагноза может сильно усложнить жизнь семьи, психологически опустошая и дополнительно фрустрируя родителя, так как его надежды из раза в раз не оправдываются.

Фаза принятия первичных решений представляет собой переходную стадию. Она может, как предшествовать предыдущей стадии, так и вклиниваться в нее. В этот момент родитель принимает решения

относительно своего будущего и будущего своего ребенка: отдать его, лечить, если лечить, то как.

Активное исследование возможностей ребенка. На этой стадии родитель углубляется в изучение информации о патологии ребенка, его возможностях и дальнейших перспективах социализации и реабилитации. Знакомиться с коррекционными программами, активно взаимодействует с ребенком. Отношения в семье трансформируются, родитель преобразует свою жизнь, в соответствии с потребностями ребенка.

Принятие ребенка. Принятие ребенка – скорее психологическая мера, показывающая насколько реалистично представление родителя о ребенке. Признание и принятие являются центральным элементом коррекции. Процесс преодоления порождает позитивное восприятие, которое в свою очередь становится эффективной стратегией преодоления. К сожалению, не все семьи демонстрируют полное принятие больного ребенка, что отражается на внутрисемейных отношениях. Здесь важным элементом выступают стратегии совладающего поведения, во многом зависящие от характерологических особенностей родителя. Так сила, оптимизм, юмор – становятся реальными инструментами помощи в позитивной переоценке ситуации. Кроме того поддержка родных и близких, возможность уделять время себе могут стать реальными факторами, влияющими на психологическое благополучие семьи. Позитивная переоценка играет центральную роль в процессе преодоления и помогает родителям справляться с травматическими и стрессовыми событиями. То есть, то, как функционирует семья, какие убеждения и ценности развивают члены семьи, напрямую зависит от восприятия родителями трудностей ребенка (Gupta A., Singhal N., 2004). Позитивное отношение стабилизирует внутрисемейные отношения, препятствует развитию невротических проявлений, способствует преодолению пролонгированного стресса.

Также необходимо отметить, что в случае, если у родителя есть подобное нарушение, он не будет так остро переживать факт рождения больного ребенка.

### **1.3. Особенности умственно отсталых детей и подростков**

Несмотря на общность и типичность сложностей семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья, существуют и специфические проявления, связанные с тем или иным видом дизонтогенеза. Наше исследование фокусируется на изучении детско-родительских отношений в представлении школьников с легкой степенью умственной отсталости.

МКБ-10 определяет умственную отсталость как «состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется, прежде всего, снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта (т.е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности). Умственная отсталость может возникнуть на фоне другого психического или физического нарушения либо без него» (Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10)).

Надо сказать, что в целом данный вид дизонтогенеза определяется через интеллектуальную недостаточность, недоразвитие всех мыслительных процессов, но в то же время затрагиваются все психические функции, наблюдается снижение в эмоционально-волевой сфере, нарушение моторики, часто речевое недоразвитие, личностные особенности. Умственная отсталость – необратимое состояние, в отличие, например, от задержки психического развития. Умственная отсталость возникает при непосредственном органическом поражении центральной нервной системы. При диагностике умственной отсталости нужно учитывать всю совокупность признаков дефекта: органическое повреждение, необратимость и стойкость (Забрамная С.Д., 2007). Необратимость не означает невозможность коррекции, при должном психолого-педагогическом воздействии, дети с умственной отсталостью овладевают речью, практическими навыками,

навыками самообслуживания и пр. Г.Е. Сухарева выделяет три ключевых аспекта: биологический, клинический и социальный (Сухарева Г.Е., 1959). В целом нас интересуют два последних – проявления на психическом и поведенческом уровне.

В настоящий момент выделяют четыре степени умственной отсталости: легкая, умеренная, тяжёлая и глубокая. Говоря о непосредственных проявлениях в когнитивной сфере, можно остановиться на каждом отдельно. Восприятие умственно отсталых носит замедленный характер, это проявляется, прежде всего, в том, что таким детям требуется больше времени для восприятия информации, им сложно выделить главное и второстепенное, уловить связи между явлениями и частями целого. Поэтому при изучении нового материала у умственно отсталых детей всегда будут трудности. Восприятие характеризуется низким уровнем константности. А также в целом наблюдается сужение его объема. Воспроизведение представлений (образов восприятия) также затруднено (Власова Т.А., Певзнер М.С., 1973).

Произвольное внимание сильно снижено, доминирует непроизвольное. Детям крайне сложно удерживать внимание (низкая устойчивость), что приводит к трудностям в целенаправленной познавательной деятельности и в дальнейшем к затруднениям в интеллектуальной сфере. Переключаемость также снижена. Память характеризуется низким объемом. При воспроизведении информации наблюдается потеря объема и деталей. Целенаправленное запоминание затруднено.

В сфере мыслительных операций умственно отсталые демонстрируют низкий уровень обобщения, им сложно выделять общее (легче отличное). Абстрактное мышление затруднено, они не понимают метафор, переносного смысла, пословиц и т.п. То есть все воспринимается буквально. Л.С. Выготский определяет две особенности отличающие интеллект умственно отсталого от интеллекта нормального ребенка: «Первое (чисто внешнее) различие состоит в следующем: типичные для интеллекта изменения структур возникают у слабоумных детей не при тех условиях, что у

нормальных детей того же возраста, но при более легких и примитивных задачах. Второе качественное различие заключается в том, что слабоумный ребенок мыслит более конкретно и наглядно, чем нормальный» (Выготский Л.С., 1983, с. 44). Для умственно отсталых детей затруднительно действовать по аналогии. Речь также может быть нарушена, различение, выделение и воспроизводство звуков ухудшается (нарушается формирование фонематического слуха). Кроме того наблюдается бедность лексикона, в непосредственной разговорной речи отсутствуют эпитеты (прилагательные, наречия), могут опускаться некоторые слова. Отличительной особенностью большинства умственно отсталых детей является полное отсутствие потребности в познании, что усугубляет и без того достаточно сложный процесс обучения, овладение новой информацией.

В эмоциональной сфере наблюдаются свои особенности. Прежде всего, это низкая дифференциация, как своих, так и чужих эмоций. Если «чистые» эмоции (гнев, печаль, радость) они способны распознавать, то более «тонкие» (разочарование, неприязнь, настороженность и т.п.) представляют сложность, они не «читаются». У умственно отсталых детей может быстро измениться настроение, причем подчас это проявляется в полярных состояниях. Реакции зачастую не соответствуют стимулам, наблюдается как высокая возбудимость, так и эмоциональный спад. Кроме того переживания часто неглубоки, отличаются поверхностностью восприятия. Авторы отмечают высокую агрессивность присущую умственно отсталым детям (Иванов Е.С., Шипицына Л.М., 1989). Так Л.М. Шипицына отмечает, что у умственно отсталого ребенка «недоразвита (может быть, и извращена) система высших потребностей и мотивов действий. У него недоразвиты высшие потребности: интеллектуальные, морально-нравственные, этические и преобладают потребности низшие. Торможение низших потребностей в связи с недоразвитием воли затруднено», действия грубы, проявление агрессии встречаются чаще, чем у нормально развивающихся детей (Шипицына Л.М., 2005, с. 239). Волевая сфера как уже было отмечено,

претерпевает значительные искажения, действия умственно отсталых детей могут быть не мотивированы, наблюдается слабое развитие собственных побуждений и мотивов. Им достаточно сложно проявлять инициативу, руководить своим действиями и отвечать за них, при каких-либо сложностях они быстро теряют интерес, зачастую прекращают деятельность. Все это иллюстрирует то, что воля умственно отсталых слабо развита, а в силу низкой критичности мышления, они становятся легко внушаемы.

Отдаленные мотивы и цели для них не являются побудительными (особенно у младших и средних школьников), они формально выполняют предлагаемые задания (Петрова В.Г., 2000).

Касаясь личностных особенностей детей с умственной отсталостью, здесь наблюдаются следующие тенденции: неадекватная и неустойчивая самооценка (в подавляющем большинстве – завышенная, как псевдокомпенсация), низкий уровень притязаний, обусловленный общим снижением в эмоционально-волевой сфере и присущим им инфантилизмом. Младшие школьники с умственной отсталостью оценивают себя положительно, они не понимают, что с «ними что-то не так», уверены, что в будущем смогут освоить любую специальность (Петрова В.Г., 2002). В дальнейшем самооценка меняется, опосредуется мнением окружающих (чаще всего родителей и учителей).

#### **1.4. Подростковый возраст у детей с нормальным психическим развитием и детей с легкой степенью умственной отсталости**

Подростковый и ранний юношеский возраст – одни из самых важных периодов в становлении личности. Именно в это время человек «нащупывает» свою уникальность, у него формируется идентичность Я, он стремится оторваться от опеки, в то же время приобщиться к «взрослому миру». Подростковый возраст – один из самых сложных периодов, это возраст пубертата – полового созревания, сопровождающийся интенсивным кризисом (Выготский Л.С., 1984). Что неудивительно, ведь в это время изменения затрагивают все уровни: физиологический, психологический,

социальный, духовный. Пубертатный возраст интересен наличием большого количества противоречий и парадоксов, которые собственно и осложняют его прохождение. Приведем несколько примеров: подросток стремится к автономии, эмансипации, в то же время, находясь в зависимом положении от родителей; подросток ощущает себя взрослым, при этом он лишен жизненного опыта; стремление и желание ощущать себя независимым сопровождается острой потребностью в принятии и одобрении окружающими, и болезненной реакцией на критику. Во время этого переходного возраста у ребенка – будущего взрослого много задач, от решения которых во многом зависит становление и направленность личности. Э. Эриксон вообще рассматривает этот отрезок жизни, как самый важный, при правильном, положительном прохождении кризиса подросток приобретает положительную Эго-идентичность, он знает кто он, чего он хочет. При негативном разрешении (не прохождении) кризиса у подростка смешиваются роли, он испытывает затруднение в определении своего места в жизни, сопровождающиеся чувством ненужности, тревоги и страхом перед будущим (Эриксон Э., 1996).

Установить «хронологические» рамки подросткового возраста крайне сложно, ввиду специфики этого периода. Помимо изменений затрагивающих физиологию ребенка, его психические процессы, главным здесь все-таки является социальная направленность кризиса – нахождение места в обществе, определение своей роли, что в свою очередь находится в прямой зависимости от культурно-исторического контекста. В отечественной психологической школе (Выготский Л.С., 1984; Эльконин Д.Б., 2007) установлены такие возрастные рамки: подростковый возраст 11/12 – 15 лет; ранняя юность 15 – 17 лет (старший подростковый возраст) – условно деля этот период на два этапа. В западной традиции эти рамки несколько расширяются, доходя до 19-21 года (Эриксон Э., 1996). Современная установка значительно увеличивает этот период, охватывая практически десятилетие – от 11 до 20 лет (Обухова Л.Ф., 1999).

Приступая к непосредственному описанию изменений, происходящих с ребенком, становления нового, нужно отметить, что ученые рассматривают этот вопрос с разных сторон: ведущий тип деятельности (Эльконин Д.Б., 2007), задачи возраста (Эриксон Э., 1996), новообразования (Божович Л.И., 1955; Эльконин Д.Б., 2007), изменения психических функций (Пиаже Ж., 2008). Все изменения непосредственно связаны, переплетены и влияют друг на друга. Подростковый возраст – момент перехода ребенка во взрослую жизнь, этот перелом сопровождается подчас бурными всплесками, импульсивностью.

Как известно ведущей деятельностью в подростковом возрасте является межличностное общение, подросток стремится к общению, прежде всего с ровесниками, взаимодействию с ними, к неформальной коммуникации. Для межличностного общения первостепенное значение имеют эмоции – главные составляющие. Социальная перцепция – умение распознавать эмоции, намерения, стремления других людей, определяет успешность в коммуникации. Как отмечалось подавляющее большинство умственно отсталых детей и подростков имеют существенные нарушения в эмоциональной сфере, что наряду со снижением самоконтроля и неадекватностью реакций приводит к возникновению трудностей, снижению социальной привлекательности, непониманию окружающих людей и социальных требований и норм как таковых (Шипицына Л.М., Защеринская О.В., 2009). В то же время «умственная отсталость как вид дизонтогенеза характеризуется менее значительными отклонениями в невербальной коммуникации, чем задержка психического развития» (Зашчеринская О.В., Горбунов И.А., 2009, с. 184), а значит, компоненты невербального общения могут быть рассмотрены как компенсаторные в сфере межличностного общения.

Главные новообразования подросткового возраста включают познавательную, мотивационную, эмоционально-волевую сферы психики. Меняются потребности, интересы, склонности. К новообразованиям



старшего подросткового возраста можно отнести развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску (Кон И.С., 1989). В то же время подросток сосредоточен на себе, он познает себя, проявляется установка по отношению к самому себе. В этой установке просматривается три составляющих: открытие собственного «Я» (познавательный компонент), самооценка (эмоционально-волевой компонент), представление о собственной уникальности (понятийный компонент). Таким образом, важнейшим новообразованием данного периода является «образ Я», «Я-концепция». От того насколько расширенной, дифференцированной будет «Я-концепция» во многом зависит реализация задач юности, как то нахождение своего места в жизни, определение своей внутренней позиции, формирование сознания и мировоззрения. Л.И. Божович подчеркивала, что центральными психическими процессами старшего подросткового возраста являются развитие сознания и самосознания. Подросток сознательно управляет своим отношением к деятельности, окружающей среде.

«Я-концепция» неразрывно связана с самооценкой. Самооценка складывается из отношения к себе, оценок взрослых, сравнения себя с другими. Понимая, что для подростков с умственной отсталостью характерно не критичное отношение к себе и другим, к ситуации, неумение прогнозировать, предвидеть последствия, можно сделать вывод, что и «Я-концепция» и самооценка сильно деформируется, искажается. Исследования показывают, что подростки с легкой степенью умственной отсталости значительно реже своих сверстников с нормальным развитием испытывают недовольство собой и вину (Рубинштейн С.Я., 2001). Как отмечают авторы, на формирование самооценки влияют семейные взаимоотношения: сложившаяся атмосфера и тип воспитания. Для подростков важно уважение, проявленное к ним, теплота взаимоотношений, но в то же время четкие требования и последовательность. Важно подчеркнуть, что для подростков (особенно младшего подросткового возраста) с умственной отсталостью

главенствующую роль будут продолжать играть родители, или лица их заменяющие (чаще бабушка, реже старшие сиблинги), учитель. В то время как их нормально развивающиеся сверстники стремятся выйти из-под «опеки», видеть себя самостоятельным, подростки с умственной отсталостью продолжают «считать» себя маленькими. У подростков старшего возраста может наблюдаться противоположная ситуация, стремление стать независимым может сочетаться с эмоциональными вспышками, аффективными состояниями. Как отмечалось выше, в семьях с детьми с нарушениями интеллекта часто наблюдается дисгармония по фактору протекция (гиперопека, гипоопека). Подростки, воспитывающиеся по типу гиперпротекции, проявляют значительную инертность, несамостоятельность, у них формируется завышенная, неадекватная самооценка, гипоопека (вплоть до эмоционального отвержения) также негативно сказывается на самооценке. Высокая самооценка служит подросткам с умственной отсталостью псевдокомпенсацией на фоне чувства малоценности, демонстрируемой окружающими (Выготский Л.С., 1983).

Переходя в новый этап жизни подростку важно чувствовать себя значимым, способным. «Чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность» (Эльконин Д.Б., 1995, с. 23). Мотивационная сфера и сфера интересов у подростков с умственной отсталостью также сильно «отстаёт» по сравнению с нормально развивающимися подростками. Учебная деятельность связана с самооценкой, что дает возможность корректировать и расширять мотивационную сферу учащихся с умственной отсталостью, через формирование более адекватной самооценки (Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю., 1978).

Несмотря на качественные изменения всей психики и личности в целом, необратимость, лица с легкой степенью умственной отсталости способны успешно социализироваться, овладеть специальностью, создать семью.

Важнейшую, если не главную в этом процессе роль играет семья подростка, взаимоотношения, сложившиеся в ней.

### **1.5. Выводы**

Кратко резюмируя вышеизложенное, нужно отметить, что детско-родительские отношения выступают ключевой подструктурой семейных отношений, они продолжительны по времени, имеют свою динамику, опосредуются личностными особенностями детей и родителей, возрастом, полом, испытывают на себе влияние макро микро социальной среды. Детско-родительские отношения всегда двунаправлены, состоят из нескольких подструктур: отношения родителей к детям, отношения детей к родителям, взаимоотношения детей и родителей. Внутрисемейные отношения рассматриваются как фундаментальные и определяющие в становление и развитие личности.

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья становится фактором, провоцирующим серьезные изменения на всех уровнях семейной системы. Восприятие ребенком внутрисемейных и детско-родительских отношений влияет на внутрисемейную атмосферу, а модально-специфические особенности умственно отсталых препятствуют адекватному восприятию межличностных отношений.

Преодоление противоречий и сложностей в отношениях детей с интеллектуальной недостаточностью и родителей для коррекционной психологии обладает огромным потенциалом, во многом определяет социализацию и будущую социальную интеграцию подростка.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Дизайн исследования состоит из трех основных этапов. На первом этапе проводился поиск и формулирование проблемной области исследования, второй этап направлен на сбор исследовательских данных и их первичную обработку. Третий этап исследования – аналитический, посвящен анализу и интерпретации информации, полученной в ходе проведения исследования.

### **2.1. Описание выборки исследования.**

Исследование проводилось в 2017 учебном году. В качестве баз для проведения исследования были использованы школа-интернат для умственно отсталых детей и общеобразовательная школа. В исследовании приняли участие 80 подростков. Экспериментальная группа составила 40 человек: подростки с легкой степенью умственной отсталости в возрасте от 12 до 18 лет. В экспериментальной группе 28 мальчиков и 12 девочек. Средний возраст – 15,15 лет. Контрольная группа состоит из 40 человек: нормально развивающиеся подростки в возрасте от 12 до 17 лет. В контрольной группе 27 мальчика и 13 девочек. Средний возраст – 14,28 лет.

**Социально-демографическая характеристика подростков**

	Подростки с легкой степенью умственной отсталости		Нормально развивающиеся подростки	
Кол	40		40	
	Средний возраст			
	15,07 лет		14,28 лет	
	Пол			
	м	ж	м	ж
Кол	28	12	27	13
%	70	30	67,5	32,5
	Полнота семьи			
	полные семьи	неполные семьи	полные семье	неполные семьи
Кол	24	16	33	7
%	60	40	82,5	17,5
	Наличие сиблингов			
	есть	нет	есть	нет
Кол	31	9	36	4
%	77,5	22,5	90	10

**2.2. Методы и методики исследования.**

В нашей работе мы использовали следующие методы:

- 1) проективные методы
- 2) беседа
- 3) тестирование
- 4) математико-статистические методы

Изучение детско-родительских отношений невозможно без знакомства с участниками исследования, их личной истории, ситуации развития. Таким образом, собирались данные о детях, их семьях, количестве членов семьи, сложившихся взаимоотношениях. Проводились беседы с учителями, классным руководителем. Беседы с детьми помогали в сборе и анализе данных, снятии возможных неясностей в последующей интерпретации. Также проводилось наблюдение за детьми на переменах, уроках, их взаимоотношениях со сверстниками и учителями.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики:

1) Опросник родительского отношения к детям – «зеркало» для АСВ (Э.Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис).

Источник: Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Изд. 3-е. СПб.: Речь, 2007.

Данная методика предназначена для определения типа семейной дезорганизации и негармоничного воспитания, установления причинно-следственной связи между психологическими нарушениями в семье и аномалиями формирования личности ребенка. Вариант «зеркало» изменен для детей и подростков. Таким образом, изучается именно представление самих детей о внутрисемейных взаимоотношениях и семейной атмосфере, о стилях семейного воспитания и их связях с личностными особенностями. В экспериментальной группе утверждения зачитывались психологом, подростки в бланке фиксировали свое согласие или несогласие. В контрольной группе школьники самостоятельно читали утверждения, также фиксируя свое согласие или несогласие с тем или иным утверждением.

В методику включены следующие шкалы: первая группа показателей – стили семейного воспитания: гиперпротекция, гипопротекция, потворствование, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность требований-обязанностей, недостаточность требований-обязанностей, чрезмерность требований-запретов, недостаточность требований-запретов, чрезмерность санкций-наказаний, недостаточность санкций-наказаний, неустойчивость стиля воспитания. Вторая группа – психологические причины патологизирующего воспитания: расширение сферы родительских чувств, предпочтение в подростке детских качеств, воспитательная неуверенность родителя, фобия утраты ребенка, неразвитость родительских чувств, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

2) Невербальный семантический дифференциал (П. Бентлер, А. Лавойе).

Источник: Bentler P. M., La Voie A. L. An Extension of Semantic Space // Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. 1972. V. 11. P. 174–182.

Методика «Семантический дифференциал» направлена на построение семантических пространств. Выявление индивидуальных (субъективных) полей используется для их перевода в количественные величины исследуемого понятия, а также сравнения и соотношения этих понятий с другими. Для нашего исследования был выбран невербальный вариант методики. На регистрационном бланке расположены пары картинок, между которыми проведена линия. Испытуемые отмечали на линии место, куда, по их мнению, стоит отнести предложенное понятие. Таким образом, мы получили количественные показатели для оценки отношения к определенным объектам (на шкале баллы от -3 до 3). «Нулевая позиция» также была отмечена на шкале, в случае, если испытуемый не мог определиться, куда же ближе то или иного понятие он отмечал «0». Для нашего исследования мы выбрали следующие понятия: «мама», «папа», «я сам», «моя семья». Нами были выбраны графические изображения, так как они упрощают понимание, не требуют знания тех или иных слов, полноценного восприятия их смысла – учитывая особенности подростков с легкой степенью умственной отсталости.

Каждое шкалируемое понятие было оценено по отношению к следующим показателям:

- Оценка
- Активность
- Сила
- Плотность
- Упорядоченность

3) Методика исследования межличностных отношений (по Р. Жилу, адаптированный вариант)

Источник: Психологические тесты / сост. Касьянов С., 2006.

Данная методика выбрана как показательная и надежная в отношении детей с легкой степенью умственной отсталости. Сопровождение в виде картинок дает возможность быстро и легко отвечать на вопросы. Нами был выбран адаптированный вариант, так как он не теряет своей надежности, сохраняя те показатели, которые важны для нашего исследования. Условно эти показатели можно разделить на две группы. В первую группу вошли показатели – отношения к значимым взрослым (родители, бабушки, дедушки, учитель), а также отношения к сиблингам и друзьям (в случае их непосредственного упоминания). Переменные второй группы направлены на выявление личностных качеств детей (любопытность), и качеств, которые проявляются в непосредственных ситуациях общения: стремление к общению в больших группах, конфликтность, стремление к отгороженности, склонность к фрустрации, стремление к лидерству, доминированию.

Методика исследования межличностных отношений направлена на выявление конфликтных зон в системе межличностных отношений ребенка. Исследуется социальная приспособленность ребенка, его способность к социальной адаптации, особенности восприятия ребенком внутрисемейных взаимоотношений.

#### 4) Цветовой тест отношений (А.М. Эткинд).

Источник: Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. – СПб.: Речь, 2001.

Проективная методика «Цветовой тест отношений» была выбрана для нашего исследования, так как она проста для проведения, компактна, надежна и показательная для лиц с психическим недоразвитием. Ассоциация выявляет как неосознанный, так и осознаваемый пласты отношений человека к тому или иному понятию или явлению. Цветовой тест отношений невербальный, что значительно упрощает его проведение для лиц с легкой степенью умственной отсталости. Тест отражает эмоциональный компонент, что для нас крайне важно. Процедура проведения была следующая: перед



подростками на белом фоне выкладывались цветные карточки (8 цветов) в хаотичном порядке, далее следовало перечисление понятий, для каждого понятия выбирался цвет (подросткам давалось разъяснение, что один и тот же цвет они могут выбрать неограниченное количество раз). Затем цвета перемешивались, и подросткам предлагалось проранжировать цвета от наиболее «приятного» к наименее «приятному». То есть мы использовали краткий вариант ЦТО, так как он является надежным, и в то же время не утомляет детей. В данной методике использовались следующие понятия: «мама», «папа», «брат/сестра», «дедушка/бабушка», «моя семья», «мое настроение дома», «мое настроение в школе», «учитель, я, каким я хочу быть».

5) Рисуночный тест «Рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Кауфман).

Источник: Бернс Р.С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Р.С. Бернс, С.Х. Кауфман. М.: Смысл, 2003.

Данная методика позволяет достаточно подробно изучать внутрисемейные взаимоотношения, являясь проективной, она способствует выявлению неосознаваемых компонентов отношений, минуя механизмы психологической защиты. Наиболее показательными факторами выступили: порядок рисования членов семьи, их пространственное расположение на рисунке (к особенно «говорящим» показателям можно отнести пропуск члена семьи, а также собственно ребенка), размер фигур. Эмоциональный фон позволяет оценить близость изображенных людей, их «настроение», наличие или отсутствие барьеров, препятствий, отделение кого-то из членов семьи. Фиксировалось также наличие или отсутствие контекста, изображение совместной деятельности. В качестве дополнительного диагностического материала выступают: нажим карандаша, штриховка, стирание и перерисовывание (тревожность, наличие страхов). Рисунок сопровождается небольшой беседой с подростком для прояснения неясных моментов и факторов, могущих иметь двойной смысл.

Основным назначением рисунка «Моя семья» является изучение особенностей восприятия подростком семейной ситуации, специфики рисования подростков с нормальным развитием и психическим недоразвитием, понимания своего места в семье.

### **2.3. Процедура исследования.**

Исследование проводилось в первой половине дня и носило как индивидуальный, так и групповой характер. Проведение исследования в группе умственно отсталых подростков имело ряд специфических отличий. Так с каждым подростком с легкой степенью умственной отсталости проводилась предварительная беседа, направленная на стимулирование внимания. Необходимо отметить, что многие умственно отсталые школьники проявляли интерес к выполнению заданий, однако, ввиду быстрой утомляемости и значительной трудности в удержании внимания, с каждым школьником за один раз проводилось не более одной-двух методик (в случае, если вторая методика – рисуночный тест «Моя семья» или Цветовой тест отношений). Тестовая методика «Анализ семейных взаимоотношений» проводилась в групповом формате. Исследователь читал утверждения, школьники в бланках ответов фиксировали свое согласие или несогласие. В начале работы были внесены небольшие корректировки некоторых утверждений, так как подросткам с умственной отсталостью сложно воспринимать двойные отрицания. Такие предложения заменялись на более простые (без потери первоначального смысла), для лучшего восприятия на слух. Каждый школьник сидел отдельно, исключалась возможность посмотреть, как отвечает сосед. Выбор такого способа выполнения задания сопряжен со значительной сложностью для подростков с умственной отсталостью при самостоятельном чтении 120 утверждений.

Методика «Невербальный семантический дифференциал» представила максимальную трудность для умственно отсталых школьников, для преодоления чего каждую «картинку» интервьюер подробно описывал, дабы привлечь внимание школьников и акцентировать внимание на различиях

картинок, стимулировать личное восприятие. Такой подробный разбор был осуществлен для каждого понятия, задействованного в исследовании. В случае если школьник давал собственную интерпретацию картинок и их существенных различий, ответы просто фиксировались, толкование и специфические ассоциации не оспаривались интервьюером.

У нормально развивающихся подростков не наблюдалось особых сложностей при выполнении тестовых заданий, при заполнении бланка по тесту Рене Жиля, подчеркивалась важность выполнения без личной оценки. При работе с «Невербальным семантическим дифференциалом» возникали вопросы, некоторые примеры были совместно разобраны, акцентировалось внимание на важности и значении своих личных ассоциаций. Цветовой тест ассоциаций проводился индивидуально с каждым школьником.

#### **2.4. Методы математической обработки.**

Для сравнения средних значений использовался параметрический критерий t-Стьюдента. Для анализа таблиц сопряженности был использован критерий согласия Пирсона (Хи-квадрат). Коэффициент корреляции Пирсона (r-Пирсона) использовался для выявления меры связи между показателями. Математическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS.

### **ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ВОСПРИЯТИИ ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

Проверяя гипотезу исследования, мы остановились на изучении следующих составляющих:

- Отношение подростка к матери
- Отношение подростка к отцу
- Отношение к себе
- Отношения подростка к семье, существующих в семье связях, стилях семейного воспитания и семейной атмосфере.

#### **3.1 Анализ восприятия умственно отсталыми подростками стилей семейного воспитания**

Полученные с помощью опросника «Анализ семейных взаимоотношений – зеркало» данные свидетельствуют о том, что подростки с легкой степенью умственной отсталости отмечают высокий уровень как гипо, так и гиперпротекции ( $p=0,000$ ). Вполне очевидно, что родители детей с интеллектуальным недоразвитием стремятся опекать и контролировать их. В то же время высокий показатель гипопротекции указывает на то, что некоторые родители, напротив, как бы отстраняются от воспитания ребенка (Лосева Н. А., Захарова Н. В., 2014). Это может быть связано, как со сложностями в воспитании и обучении подобного ребенка, так и с защитными механизмами родителя, с его «непринятием» больного ребенка. Показатели по уровню «потворствование» ( $p=0,000$ ), то есть максимальное удовлетворение потребностей и просто желаний ребенка, также иллюстрируют закономерность, когда подросток с умственной отсталостью воспринимается родителями как «обделенный». Важно помнить, что в силу слабой критичности мышления, подросткам с умственной отсталостью сложно реально оценить степень удовлетворения их нужд. Удовлетворение потребностей не сводится только к материальным благам и получению определенного комфорта, здесь важную роль играет удовлетворение духовных и эмоциональных потребностей подростка. В контрольной группе

подростки отмечают средний уровень удовлетворения их потребностей, можно предположить, что это соответствует «реальной картине» (рис.1).

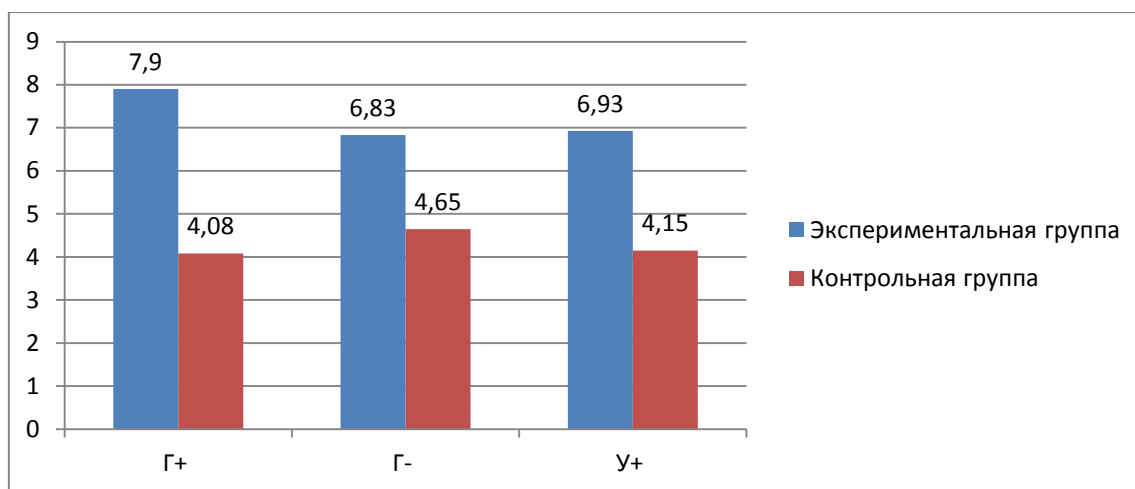


Рисунок 1. Средние значения показателей восприятия подростками экспериментальной и контрольной групп стилей семейного воспитания (показатели: «гиперпротекция», «гипопротекция», «потворствование»)

Наиболее близкими между экспериментальной и контрольной группой по средним значениям оказались показатели: «чрезмерность требований-обязанностей», «чрезмерность требований-запретов», «строгость санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком» (подтверждено статистически, при  $p \leq 0,005$ ). Подростки отмечают, что родители предъявляют к ним много требований наряду с запретами. Однако из этого не следует, что родители действительно слишком строги в воспитании. Такое восприятие внутрисемейной ситуации вполне соответствует подростковому возрасту: стремлению отделиться от родителя, самому решать, что правильно, а что нет. Также необходимо отметить, что по всем показателям умственно отсталые подростки демонстрируют более высокие результаты, что может быть связано как с неким недовольством, неудовлетворённостью семейной ситуацией, и с дисгармонией во внутрисемейных отношениях, так и со слабо развитой критичностью, наблюдаемой у умственно отсталых подростков. Строгость наказания, как недостаточная, так и чрезмерная также выше в семьях подростков с легкой степенью умственной отсталости. Можно предположить, что подросткам с интеллектуальной недостаточностью сложно понимать сам процесс воспитания, его назначения и особенности. В

ситуации, когда нормально развивающийся подросток может быть не доволен какими-то мерами воспитательного воздействия, он все же понимает, что это «часть» воспитательного процесса, в отличие от умственно отсталого подростка, который вполне может воспринять меры воздействия, как некое насилие. К тому же отмечая наличие дисгармоничных отношений в подобных семьях, мы можем предположить, что данный показатель будет зависеть от личностных особенностей родителя и его установок. Некоторые родители, стремясь сделать из ребенка «человека», могут быть очень жесткими и негибкими в вопросах воспитания, в то время как другие родители, напротив, понимая, что ребенок «сложный», могут и вовсе снизить санкции до минимума, не видя в них смысла. Оба стиля воспитания сильно осложняют нормализацию внутрисемейных отношений (рис.2).

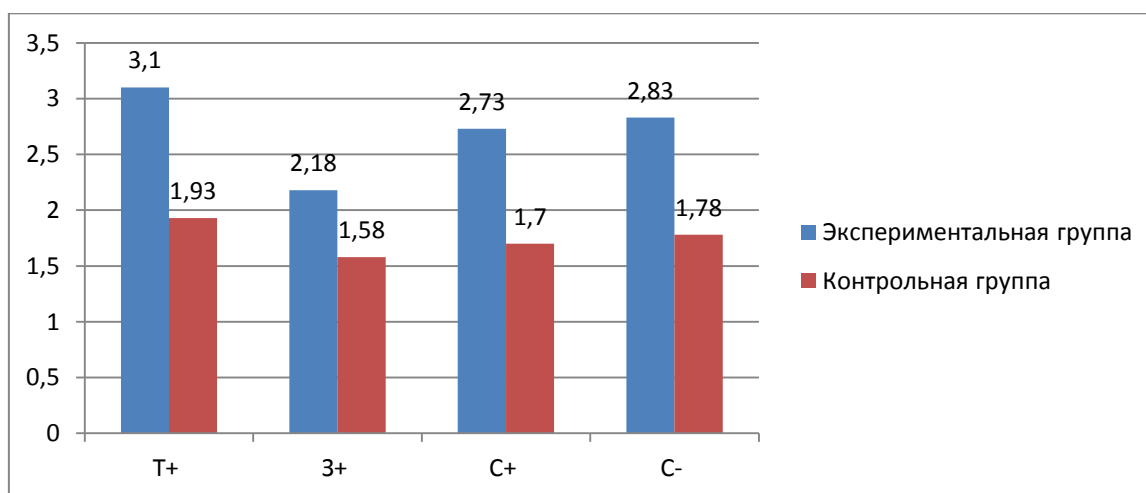


Рисунок 2. Средние значения показателей восприятия подростками экспериментальной и контрольной групп стилей семейного воспитания (показатели: «чрезмерность требований-обязанностей», «чрезмерность требований-запретов», «строгость санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком» (C+, C-))

Наиболее значимые расхождения между группами подростков наблюдаются в следующих показателях стилей воспитания: «игнорирование потребностей», «недостаточность требований-обязанностей ребенка», «недостаточность требований-запретов к ребенку» ( $p=0,000$ ). Подростки с умственной отсталостью отмечают, что родители во многом игнорируют их потребности, в то время как, нормально развивающиеся дети отмечают минимум невнимания к их нуждам. Вначале мы констатировали, что

показатель «удовлетворение потребностей» у умственно отсталых подростков был выше, чем у нормально развивающихся. В данном случае мы можем предположить, что нормально развивающиеся подростки более точно и реалистично описывают свои отношения с родителями. Подросткам с легкой степенью умственной отсталости довольно сложно обобщать и анализировать (Забрамная С.Д., 2007; Зейгарник Б.В., 1986), из чего можно сделать вывод, что им свойственно проецировать конкретные случаи и события в целом на отношение родителей к ним. Нормально развивающиеся подростки отмечают, что не испытывают на себе «нетребовательность» и минимальность запретов, они вполне осознают, что родители контролируют их, у них есть круг обязанностей и границы дозволенного четко определены (рис.3).

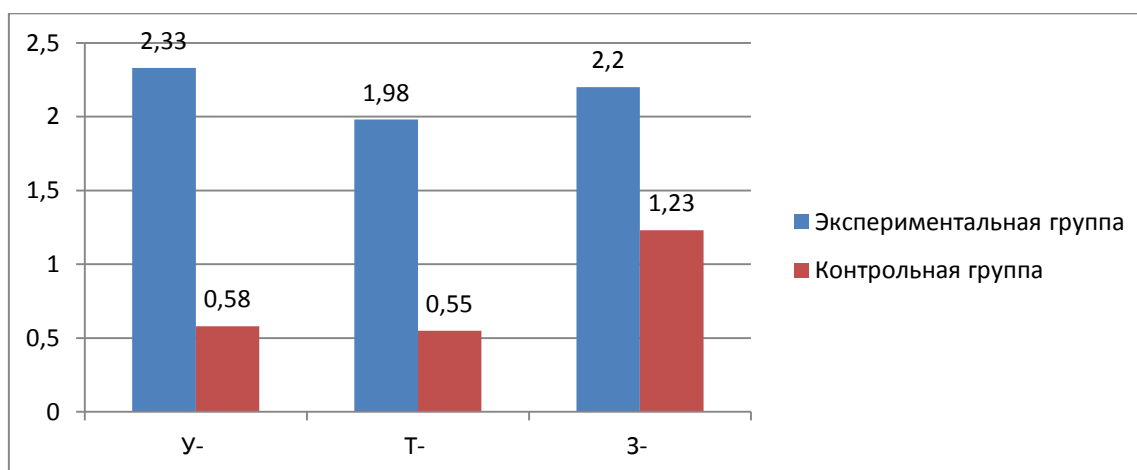


Рисунок 3. Средние значения показателей восприятия подростками экспериментальной и контрольной групп стилей семейного воспитания (показатели: «игнорирование потребностей», «недостаточность требований-обязанностей ребенка», «недостаточность требований-запретов к ребенку»)

Важным показателем стиля воспитания выступает неустойчивость. И подростки с умственной отсталостью, и нормально развивающиеся подростки отмечают средний уровень выраженности показателя ( $p=0,014$ ). Из этого можно сделать вывод, что родители подростков с интеллектуальным недоразвитием, так или иначе, выбирают определённую воспитательную позицию, и придерживаются ее. Существенными различиями отмечен показатель: «расширение родительных чувств» (что подтверждено

статистически, при  $p=0,000$ ), чаще всего это свидетельствует о высокой протекции в семье, а также возможных сложностях во взаимоотношениях супругов. Можно предположить, что родитель, испытывая вину перед больным ребенком (Мастюкова Е.М., Московкина, 2003; Ткачева, В.В., 2014), стремится дать ему «всю любовь». Кроме этого отметим, что неполных семей, принимавших участие в исследовании, больше в экспериментальной группе.

Фобия утраты ребенка более чем в два раза выше в группе умственно отсталых подростков ( $p=0,000$ ). Постановка диагноза, так или иначе, формирует у родителя представление о ребенке, как «больном», родитель переживает и тревожится за ребенка. Легкая степень умственной отсталости предполагает социализацию ребенка, нахождения своего места в жизни, не препятствует созданию семьи. Тем не менее, многие родители отстаивают для своего ребенка позицию «больного», что отражено в ответах испытуемых.

Еще одним сильно превышенным (более чем в два раза) показателем является критерий «неразвитость родительских чувств» (что подтверждено статистически, при  $p=0,000$ ). Родитель, ожидая ребенка, имеет целый ряд надежд и ожиданий относительно его личности и будущего (Сорокин В.М., 2008, 2011), поэтому зачастую родителям больных детей так сложно принять их недуг. Все это может привести к эмоциональному отвержению и неприятию собственного ребенка. Данные исследования свидетельствуют о том, что даже при низкой критичности и неосознанности подростки с легкой степенью умственной отсталости, отмечают определенный разрыв в отношениях с их родителями.

Показатель «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» (разница между экспериментальной и контрольной группой более чем в два раза, что подтверждено статистически, при  $p=0,000$ ) также указывает на патологизацию семейной атмосферы. У нормально развивающихся подростков этот показатель слабо выражен (рис.4).



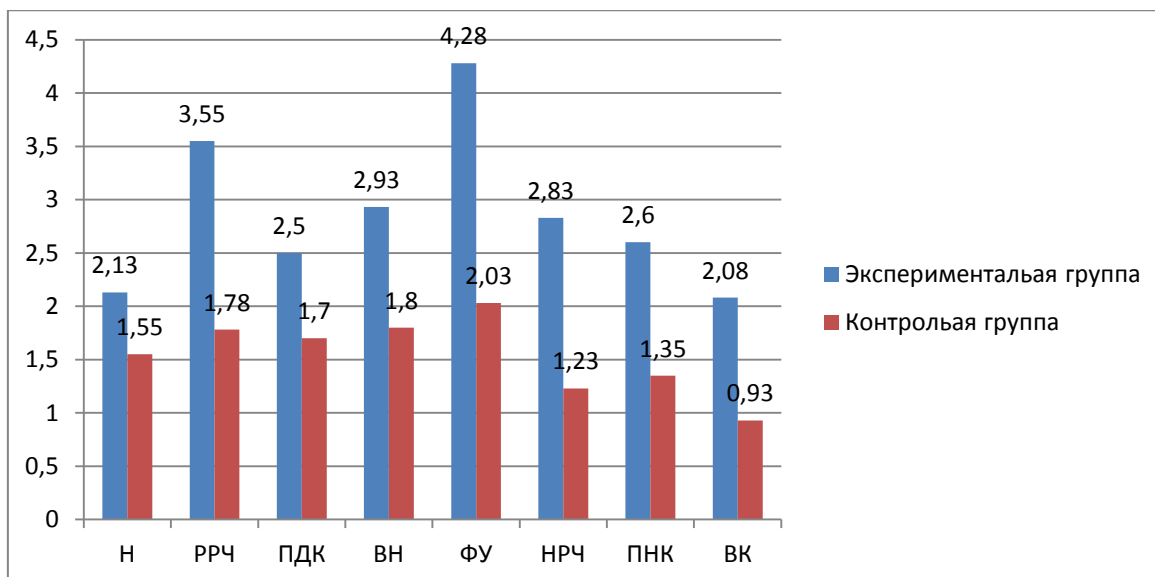


Рисунок 4. Средние значения показателей восприятия подростками экспериментальной и контрольной групп стилей семейного воспитания (показатели: «неустойчивость стиля воспитания», «расширение сферы родительских чувств», «предпочтение в подростке детских качеств», «воспитательная неуверенность родителя», «фобия утраты ребенка», «неразвитость родительских чувств», «проекция на ребенка собственных нежелательных качеств», «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания»)

В целом можно отметить, что абсолютно по всем показателям в группе умственно отсталых подростков выше значения, что указывает на недовольство подростками, сложившимися внутрисемейными отношениями и отношениями с родителями, вероятную дисгармонию во внутрисемейных отношениях.

### 3.2 Анализ смысловых (психосемантических) характеристик понятий «мама», «папа», «я сам», «моя семья» у умственно отсталых подростков

Результаты, полученные с помощью методики «Невербальный семантический дифференциал», показывают как общие тенденции, наблюдаемые у обеих групп испытуемых, так и значительные расхождения. Показатели «оценка» ( $p=0,014$ ) и «упорядоченность» ( $p=0,000$ ) для понятия «мама» для обеих групп имеют практически равные значения. И подростки с умственной отсталостью, и нормально развивающиеся подростки одинаково хорошо оценивают маму. В то время как папу подростки с интеллектуальной недостаточностью оценивают достаточно низко, в контрольной группе подростки хорошо относятся как к маме, так и к папе. Показатель

«упорядоченность» отражает, прежде всего, такие аспекты как организованность-неорганизованность и постоянство в противовес изменчивости. И подростки с легкой степенью умственной отсталости и нормально развивающиеся подростки высоко оценили этот показатель у понятия «мама», это значит, что они воспринимают маму как субъекта постоянного, организованного, в котором они могут быть уверены. Этот аспект крайне важен как для детей, так и для подростков, так как именно благодаря организованности и стабильности, они ощущают безопасность. Подростки с нормальным развитием также высоко оценили данный критерий и у понятия «папа», в группе же умственно отсталых подростков, наблюдается противоположная картина (что подтверждено статистически, при  $p=0,005$ ). Папа воспринимается ими непостоянным, изменчивым, а также слабо организованным, что в принципе нежелательно для ребенка.

Представление об активности родителей также заслуживает отдельного обсуждения. Контрольная группа достаточно высоко оценивает активность, как фигуры матери ( $p=0,001$ ), так и фигуры отца ( $p=0,009$ ) (показатель активность у понятия «папа» несколько ниже). Подростки с легкой степенью умственной отсталости, напротив воспринимают родителей как пассивных, показатель активности для понятия «мама» имеет отрицательное значение. Можно предположить, что родители подростков с интеллектуальной недостаточностью несколько отстранены от них, возможно, закрыты для общения, замкнуты. Показатель «сила» одинаково высок у контрольной группы для обоих понятий как «мама» ( $p=0,006$ ), так и «папа» ( $p=0,000$ ). (показатель для понятия «папа» несколько выше). Подростки видят в родителях уверенность, способность справляться с трудностями, решительность, а также независимость. Экспериментальная группа низко оценивает силу родителей (как мамы, так и папы). Родителей они воспринимают слабыми, нерешительными, зависимыми от обстоятельств, неспособными справляться с некоторыми ситуациями. Это может указывать на то, что семьи с особым ребенком действительно сталкиваются с большим

количеством сложностей. Очень часто значительно меняется привычная жизнь, уровень финансового благополучия, родители вынуждены много сил и времени отдавать больному ребенку, у них закрепляется ощущение беспомощности и невозможности исправить ситуацию (Ткачева, В.В., 1999, 2014), что, в конечном счете, сказывается на восприятии детьми семейной ситуации.

Показатель «плотность» трактуется как определяющий такие характеристики как единичность и множественность, составленность и разбросанность. Испытуемый видит субъект либо одиноким, покинутым, либо, наоборот, принадлежащим какому-то обществу. Группа нормально развивающихся подростков имеет высокие результаты по данному показателю. Это значит, что они воспринимают своих родителей общительными, находящимися среди людей. В группе подростков с умственной отсталостью показатель «плотность» для понятия «мама» (подтверждено статистически, при  $p=0,000$ ) представлен средними значениями, дети видят мам не как одиноких, а вполне общительных, занимающих свою позицию в социуме. Противоположная ситуация наблюдается для понятия «папа», показатель «плотность» имеет отрицательное значение (подтверждено статистически, при  $p=0,001$ ), это значит, что подростки с легкой степенью умственной отсталости воспринимают отца отгороженным от общества, одиноким, возможно даже изолированным. Можно предположить, что подобное восприятие связано с тем, что мамы больше времени проводят с больными детьми, когда отцы зачастую отстраняются от воспитания, предпочитают вкладывать силы в работу, социальную жизнь, некоторые уходят из семьи. Таким образом, они представляются подросткам «одинокими», «отрезанными от общества» (рис.5) .

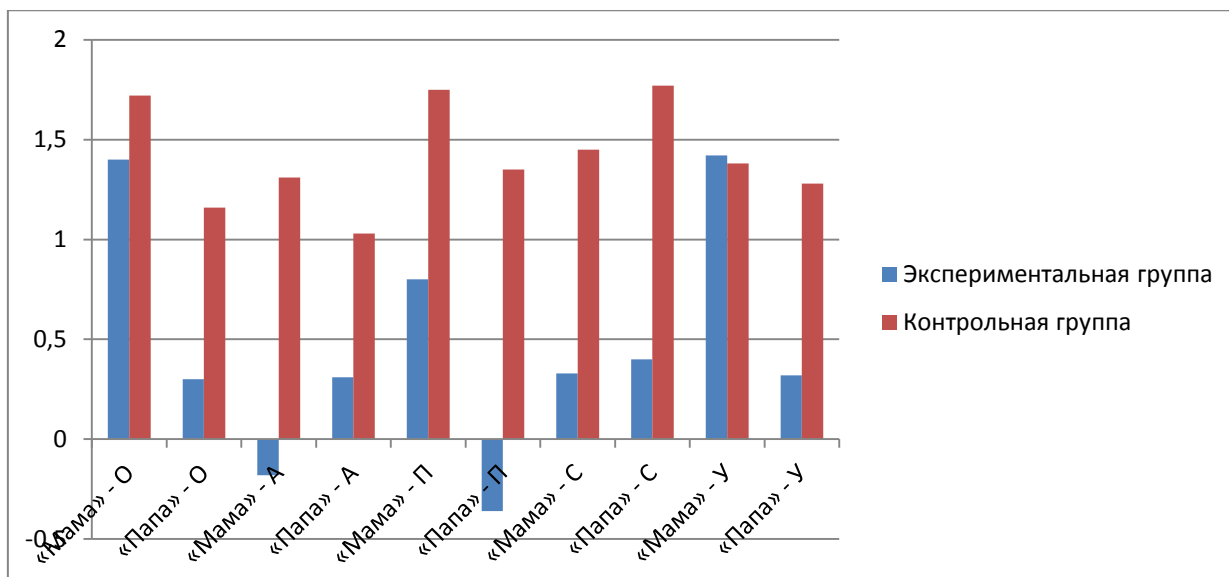


Рисунок 5. Средние значения шкалирования понятий «мама» и «папа» по методике невербального семантического дифференциала. Условные обозначения шкал: «О» - оценка, «А» - активность, «П» - плотность, «С» - сила, «У» - упорядоченность

Подростки первой и второй групп оценивают себя позитивно, вполне удовлетворены собой (статистически достоверно, при  $p=0,012$ ). Показатель «упорядоченность» имеет средние результаты, в данном случае подростки видят себя достаточно организованными, и вполне постоянными (статистически достоверных различий не выявлено). Эти два показателя противопоставлены остальным. Так подростки с легкой степенью умственной отсталости, очень слабо оценивают свою силу ( $p=0,010$ ) и активность ( $p=0,000$ ). В то время как нормально развивающиеся подростки видят себя сильными, способными принимать решения, независимыми и активными, умственно отсталые отмечают свою пассивность, неспособность принимать решения, зависимость и неполноценность. Это можно объяснить тем, что таким детям внушается мысль об их недееспособности, а значит несамостоятельности как настоящей, так и будущей. Подростки с интеллектуальной недостаточностью вполне могут понимать свои особенности, кроме того слабое развитие волевой сферы препятствует достижению подчас даже небольших результатов в каком-либо деле, закрепляя представление о себе как «неспособном». Подростки с нормальным развитием, напротив открыты, стремятся к автономности и

уверены в своих силах, а также к настоящей и будущей независимости.

Несмотря на то, что в группе подростков с интеллектуальной недостаточностью показатель «плотность» выше, чем показатели «сила» и «активность», этот результат все равно, сильно отстает от аналогичного показателя у контрольной группы (что подтверждено статистически, при  $p=0,000$ ). Нормально развивающиеся подростки как раз и находятся в том возрасте, когда первично общение, дружба. Они видят себя общительными, включенными в жизнь социума. В группе умственно отсталых подростков отмечаются средние показатели, они не воспринимают себя совершенно отгороженными и одинокими, но в то же время они и не совсем включены в социум (рис.6).

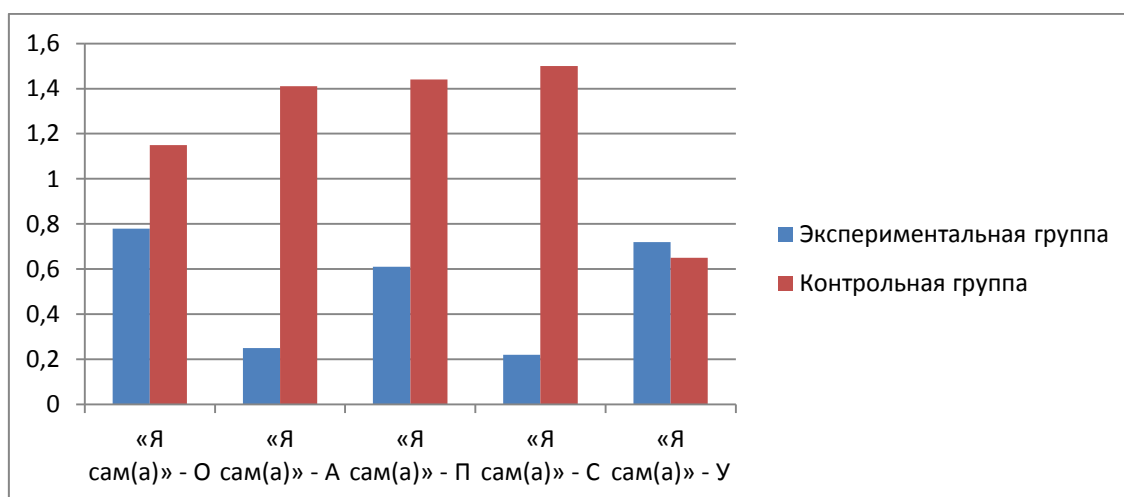


Рисунок 6. Средние значения шкалирования понятия «я сам» по методике невербального дифференциала. Условные обозначения шкал: «О» - оценка, «А» - активность, «П» - плотность, «С» - сила, «У» - упорядоченность

Как в группе умственно отсталых, так и в группе нормально развивающихся подростков семья в целом оценена позитивно ( $p=0,004$ ). Подростки воспринимают свои семьи, как хорошие, удовлетворяющие их представлениям о правильном. Также семья воспринимается ими, как стабильная организованная система (статистически достоверных различий не выявлено). В то же время подростки с интеллектуальной недостаточностью очень слабо оценивают активность своей семьи ( $p=0,000$ ). Вероятно, такие семьи действительно отгораживаются от общества, пассивны, не принимают участия в жизни социума, малообщительны (Мастюкова Е.М., Московкина,

2003; А.Г. Ткачева, В.В., 1999, 2014; Шипицына Л.М., 2002). Нормально развивающиеся подростки оценивают активность семьи как среднюю, что отражает с одной стороны включенность в жизнь, но в тоже время умение в нужный момент замедлиться. Важным показателем остается фактор силы (что подтверждено статистически, при  $p=0,000$ ). Группа нормально развивающихся подростков высоко оценивает силу своей семьи, способность справляться со сложностями, уверенность, независимость. Подростки с легкой степенью умственной отсталости, напротив воспринимают свои семьи как зависимые от обстоятельств, не способные противостоять внешним факторам. Семьи с детьми с ограниченными возможностями здоровья, вынуждены не просто противостоять каждодневным сложностям и трудностям, но и постоянно проводить коррекционные мероприятия. Подчас прогресс бывает очень медленным или невидным, все эти факторы подрывают веру в свои силы, начинает казаться, что противостоять выпавшим испытаниям невозможно. Показатель «плотность» (статистически достоверно, при  $p=0,000$ ) также указывает на фактор закрытости таких семей, их отгороженности. Многие социальные контакты обрываются, семьи начинают жить только одной «задачей» (рис.7).

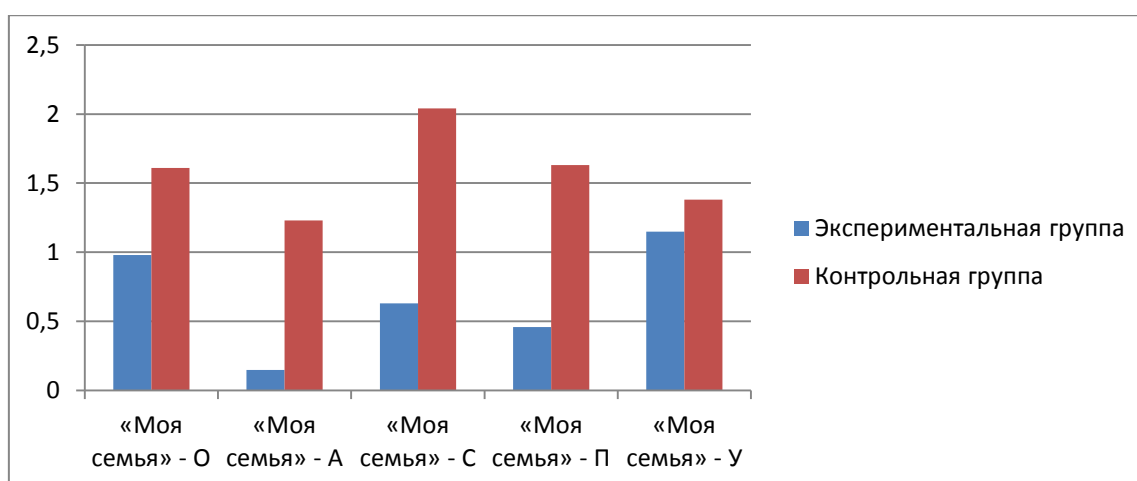


Рисунок 7. Средние значения шкалирования понятия «моя семья» по методике невербального дифференциала. Условные обозначения шкал: «О» - оценка, «А» - активность, «П» - плотность, «С» - сила, «У» - упорядоченность

В целом нужно отметить, что наиболее сильные различия между группами испытуемых были выявлены по факторам «сила» и «активность», что указывает на то, что подростки с легкой степенью умственной отсталости воспринимают себя, родителей и свои семьи, как достаточно пассивные, зависимые, неспособные противостоять обстоятельствам. Наименее различающимися факторами стали «оценка» и «упорядоченность», то есть подростки достаточно позитивно оценивают себя и свои семьи, видят их стабильными и организованными.

### **3.3 Анализ особенностей межличностных отношений в рамках семьи у умственно отсталых подростков**

Результаты, полученные с помощью методики «Исследование межличностных отношений по Рене Жилю» показывают, что обе группы имеют практически одинаковые показатели по большинству факторов (статистически достоверных различий не выявлено). Отношение к другу в группе умственно отсталых подростков значительно превышает аналогичный показатель в группе нормально развивающихся подростков (что подтверждено статистически, при  $p=0,001$ ). Подобные показатели могут свидетельствовать, о неудовлетворенной потребности в близких, межличностных отношениях и контактах. Необходимо также отметить тот факт, что школа, в которой проводилось исследование, является школой-интернатом, и подростки уезжают домой в пятницу после уроков, а приезжают утром в понедельник, то есть с семьей они проводят только выходные. Данная ситуация также может оказывать влияние на полученные данные.

Различия по фактору «конфликтность» (статистически достоверно, при  $p=0,000$ ) тоже представляются несколько неожиданными, так как нормально развивающиеся подростки практически в два раза превышают аналогичный показатель по сравнению с группой умственно отсталых подростков. Некоторые авторы указывают на повышенную агрессивность у лиц с умственной отсталостью (Шипицына Л. М., 2005). В данном случае можно

предположить, что при проведении исследования подростки с легкой степенью умственной отсталости лично отвечали на вопросы. Исследователю они поясняли, что «драться и бить кого-то плохо», а также то, что они «так никогда не поступают». Для нормально развивающихся подростков возможно использование агрессии для отстаивания своих интересов и авторитета.

Еще одним показательным фактором представляется показатель «реакция на фрустрацию» (что подтверждено статистически, при  $p=0,000$ ). Подростки с умственной отсталостью тяжелее переживают неприятные ситуации, для них свойственно «расстроиться», «обидеться», «пожаловаться». Фактор фрустрации отражает социальную адекватность поведения. Умственно отсталые подростки больше подвержены эмоциональным перепадам, а их реакции выдают присущую им «детскость», они во многом ощущают себя детьми, в противовес нормально развивающимся подросткам, желающим демонстрировать свою независимость (рис.8).

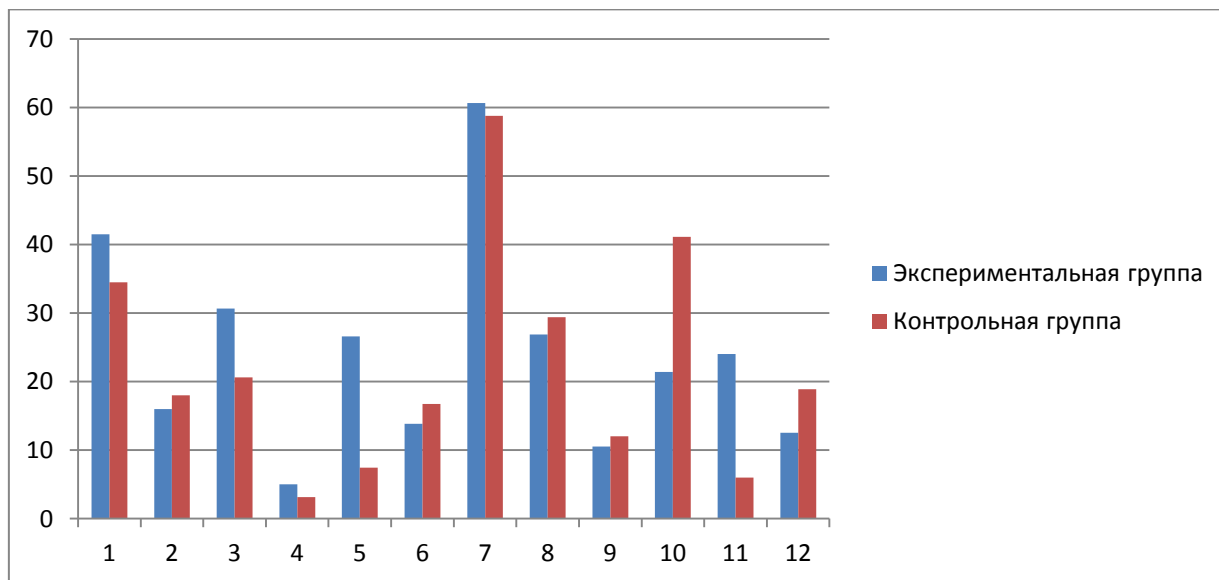


Рисунок 8. Средние значения показателей: 1 – «Отношение к матери», 2 – «Отношение к отцу», 3 – «Отношение к брату/сестре», 4 – «Отношение к бабушке/дедушке», 5 – «Отношение к другу», 6 – «Отношение к учителю», 7 – «Любознательность», 8 – «Стремление к общению», 9 – «Стремление к доминированию», 10 – «Конфликтность», 11 – «Склонность к фрустрации», 12 – «Отгороженность»



Корреляционный анализ в группе подростков с легкой степенью умственной отсталости выявил следующие статистически значимые взаимосвязи: чем выше значимость матери, тем ниже значимость друзей и сиблингов. Таким образом, можно предположить, что чем сильнее подросток привязан к матери, тем меньше его потребность в общении со сверстниками. Значимость отца имеет прямую связь с показателем «любопытность» и отрицательную со значимостью брата или сестры. Также выявлена ожидаемая взаимосвязь между значимостью учителя и высокими показателями по фактору «любопытность». Чем выше значимость учителя, тем более любопытным себя видит подросток, и наоборот, высокие показатели по фактору «любопытность» указывают на привязанность к учителю и позитивную его оценку (рис.9).

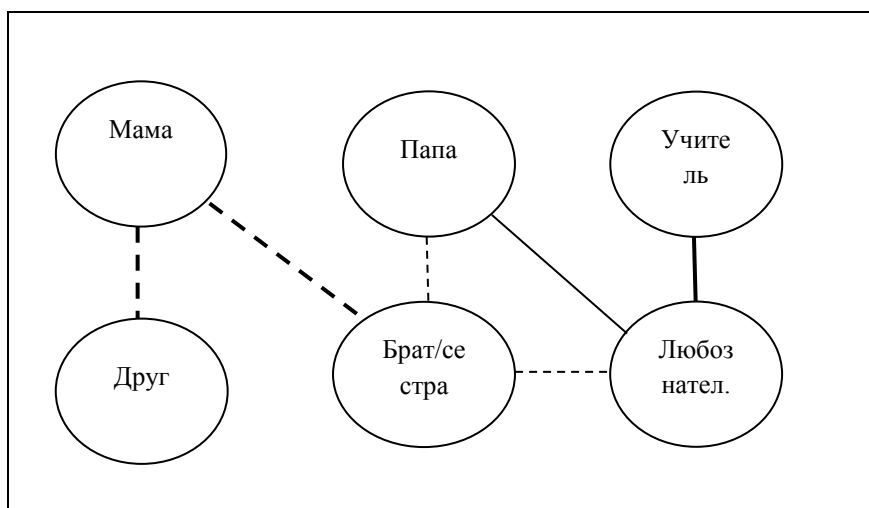


Рисунок 9. Статистически достоверные взаимосвязи показателей системы отношений к значимым взрослым у подростков экспериментальной группы

Что касается личностных особенностей подростков с легкой степенью умственной отсталости, здесь выявлены следующие взаимосвязи: стремление к доминантности положительно коррелирует с конфликтностью и значимостью дедушек/бабушек. Положительная взаимосвязь доминантности и конфликтности вполне ожидаема, чем выше потребность в лидерстве и первенстве, тем больше агрессии способен демонстрировать подросток и наоборот, проявление агрессии может способствовать укреплению «авторитетности» подростка. Связь значимости бабушек и дедушек со

стремлением к лидерству можно объяснить таким образом. Бабушки и дедушки обычно чаще балуют ребенка, больше ему позволяют, чем родители, устанавливают меньше границ и требований, за счет чего ребенок чувствует себя более уверенным и менее «стесненным». Стремление к отгороженности имеет отрицательную взаимосвязь с показателями «конфликтность» и «стремление к общению». Чем более одиноким чувствует себя подросток, тем ниже его стремление к проявлению агрессии и потребность в общении в группах детей. В то же время, мало общаясь со сверстниками, подросток может чувствовать себя изолированным (рис.10).

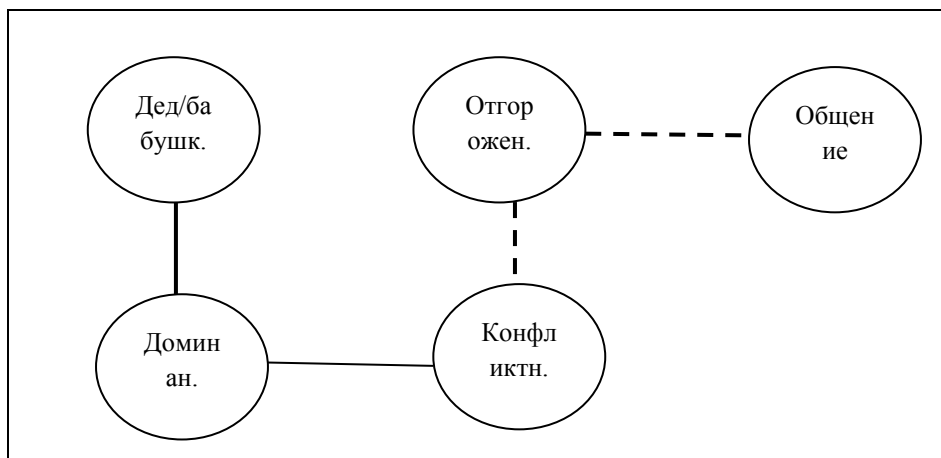


Рисунок 10. Статистически достоверные взаимосвязи показателей личностных особенностей подростков экспериментальной группы

Корреляционная плеяда в контрольной группе показывает невысокую интеграцию показателей. Значимость учителя положительно коррелирует со значимостью отца, сиблингов и любознательностью. Значимость бабушек и дедушек положительно коррелирует со стремлением к доминантности, что соотносится с группой умственно отсталых подростков. Наиболее интересной представляется взаимосвязь фрустрации и значимости друга. Можно предположить, что не получая эмоциональной теплоты дома, от своих родителей, у подростка снижается социальная адекватность поведения, повышается уровень фрустрации, а значимость друга возрастает, как показатель потребности в социальных контактах и близких отношениях.

Здесь возможна и другая взаимосвязь, для подростков крайне важным является межличностное взаимодействие со сверстниками, недостаточно реализуя эту потребность, подросток становится более подавленным и фрустрированным, при этом значимость друга нисколько не уменьшается, а наоборот, может быть сильно завышена (так как потребность в межличностных контактах остается не удовлетворенной) (рис.11).

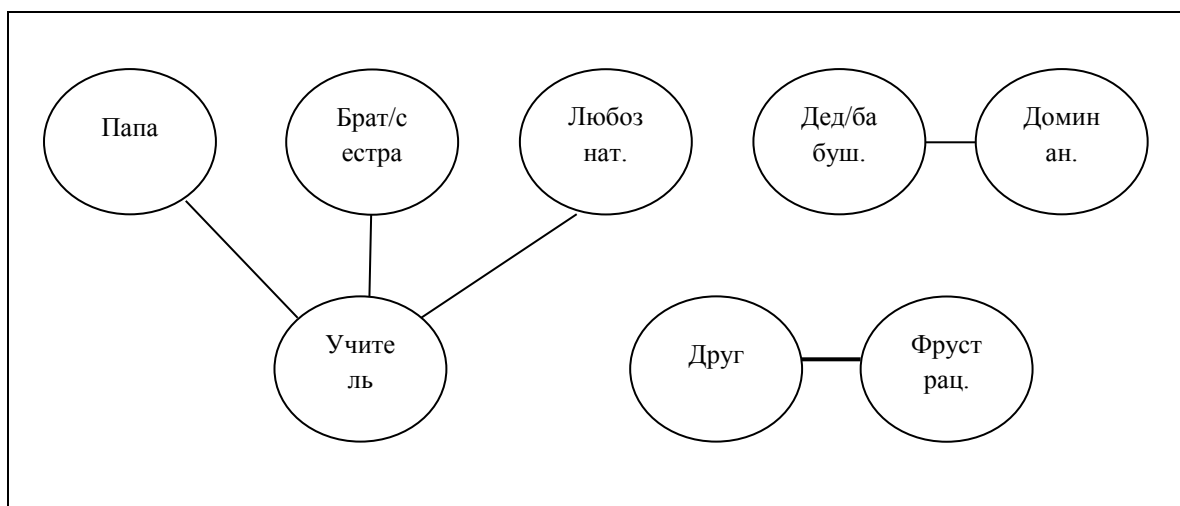


Рисунок 11. Статистически достоверные взаимосвязи показателей системы отношений к значимым взрослым у подростков контрольной группы

### 3.4 Анализ эмоциональных характеристик внутрисемейных отношений у умственно отсталых подростков

Анализируя данные, полученные с помощью методики «Цветовой тест отношений», мы видим, что большинство нормально развивающихся подростков позитивно воспринимают фигуру матери (85%), в то время как подростки с интеллектуальной недостаточностью по-разному (что подтверждено статистически, при  $p=0,033$ ). Так только 40% подростков с умственной отсталостью положительно воспринимают маму, 32,5% - нейтрально, и 27,5% имеют негативное отношение к матери (рис.12). Можно предположить, что в виду того, что подростки, принимавшие участие в исследовании, 5 дней в неделю проживают в школе-интернате, за счет чего нарушаются нормальные отношения с матерью. Сюда также может относиться дисгармония внутрисемейных отношений, социальное неблагополучие некоторых семей, у некоторых подростков нет мам.

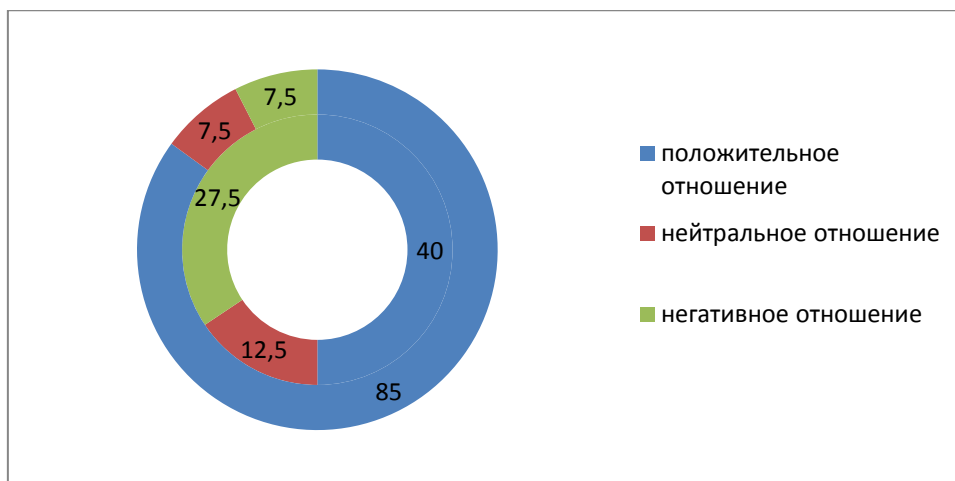


Рисунок 12. Показатель отношения, выраженный в процентах (%) подростков экспериментальной группы (внутренний круг) и подростков контрольной группы (внешний круг) к понятию «мама»

Что касается эмоционального отношения к отцу, здесь обе группы показали примерно одинаковые результаты (статистически достоверных различий не выявлено). Чуть больше половины подростков (55% - экспериментальная группа, 65% - контрольная группа) положительно воспринимают фигуру отца (рис.13).

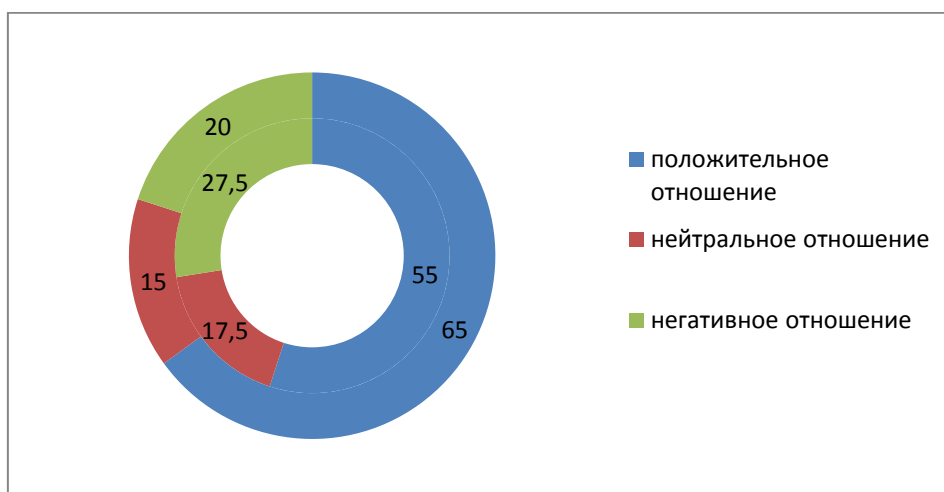


Рисунок 13. Показатель отношения, выраженный в процентах (%) подростков экспериментальной группы (внутренний круг) и подростков контрольной группы (внешний круг) к понятию «папа»

Как следует из рисунка 14, в большинстве случаев подростки с нормальным развитием положительно воспринимают сиблингов (65%), только 10% имеют отрицательное отношение. В группе умственно отсталых подростков каждый четвертый (25%) негативно воспринимает братьев и сестер, и 42,5 % имеют положительное отношение к сиблингам

(статистически достоверных различий не выявлено). Можно сделать вывод, что нормально развивающиеся подростки, воспитанные в более благополучной семейной среде, меньше конкурируют со своими братьями и сестрами. Кроме того, не исключено, что родители и другие родственники подростков с интеллектуальной недостаточностью могут сравнивать их с сиблингами, что приводит к негативным эмоциональным реакциям.

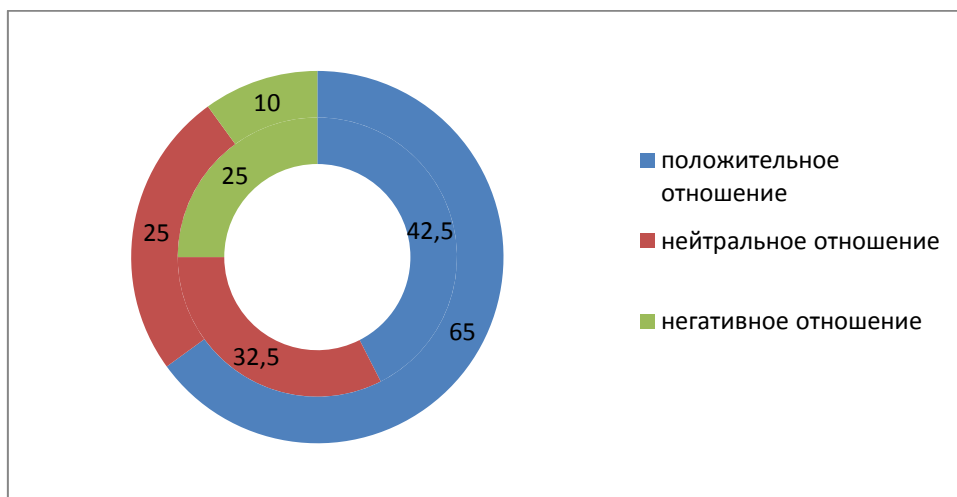


Рисунок 14. Показатель отношения, выраженный в процентах (%) подростков экспериментальной группы (внутренний круг) и подростков контрольной группы (внешний круг) к понятию «брат/сестра»

Большинство подростков с нормальным развитием положительно воспринимают фигуры бабушек и дедушек – 70%, нейтрально – 22,5%, а негативно только 7,5%. В группе умственно отсталых подростков позитивное отношение демонстрируют меньше половины, лишь 40%, отрицательное и негативное отношение по 30% соответственно (статистически достоверно, при  $p=0,011$ ). Таким образом, мы можем констатировать, что эмоциональное восприятие значимых взрослых – родственников в экспериментальной группе обладает более негативным оттенком, чем в группе нормально развивающихся подростков. В группе нормально развивающихся подростков преобладает позитивное восприятие родственников.

Достаточно «говорящими» представляются результаты изучения эмоционального отношения к понятию «моя семья». Большинство нормально развивающихся подростков (90%) положительно воспринимают свои семьи,

7,5% нейтрально и лишь 2,5% имеют негативное отношение (рис.15). В то время как в экспериментальной группе меньше половины удовлетворены своей семьей (42,5% - положительное отношение), нейтрально воспринимают свою семью – 27,5%, и 30% отрицательно (статистически достоверно, при  $p=0,000$ ). Подобные результаты могут сигнализировать о серьезных нарушениях во внутрисемейных взаимоотношениях и атмосфере.

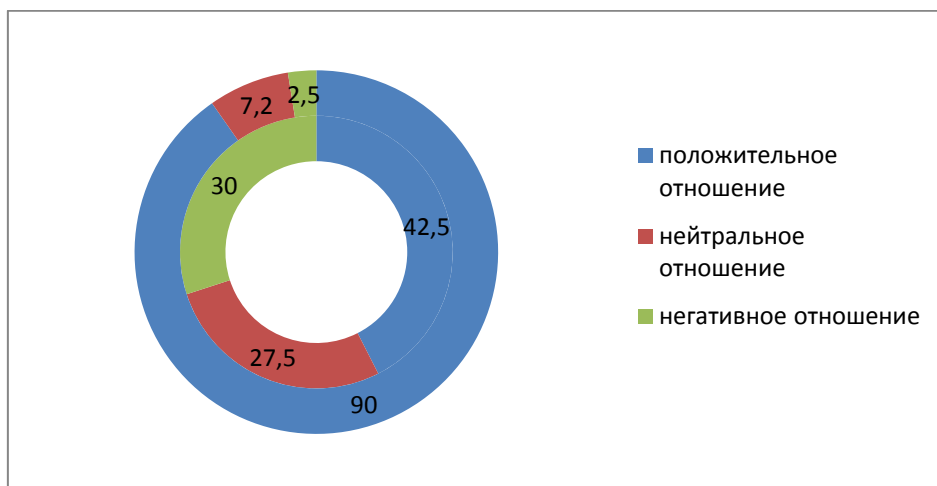


Рисунок 15. Показатель отношения, выраженный в процентах (%) подростков экспериментальной группы (внутренний круг) и подростков контрольной группы (внешний круг) к понятию «моя семья»

56,4% подростков с легкой степенью умственной отсталости и 75% нормально развивающихся подростков воспринимают свое настроение дома как положительное (рис.16). Отрицательное отношение зафиксировано в 15,4% в экспериментальной и 5% в контрольной группе (статистически достоверных различий не выявлено). Можно отметить, что эти данные соответствуют предыдущим результатам – нормально развивающиеся подростки воспринимают свою семью, свое место в ней, а также родственников более позитивно, чем подростки с интеллектуальной недостаточностью. Позитивное настроение в школе отмечается у 47,5 % умственных отсталых подростков и 35% нормально развивающихся, негативное у 35% и 30% соответственно (рис.16). Можно отметить, что треть нормально развивающихся подростков оценивает свое настроение как нейтральное (статистически достоверных различий не выявлено). Таким

образом, можно говорить о том, что у подростков с нормальным психофизическим развитием более стабильный положительный эмоциональный фон.

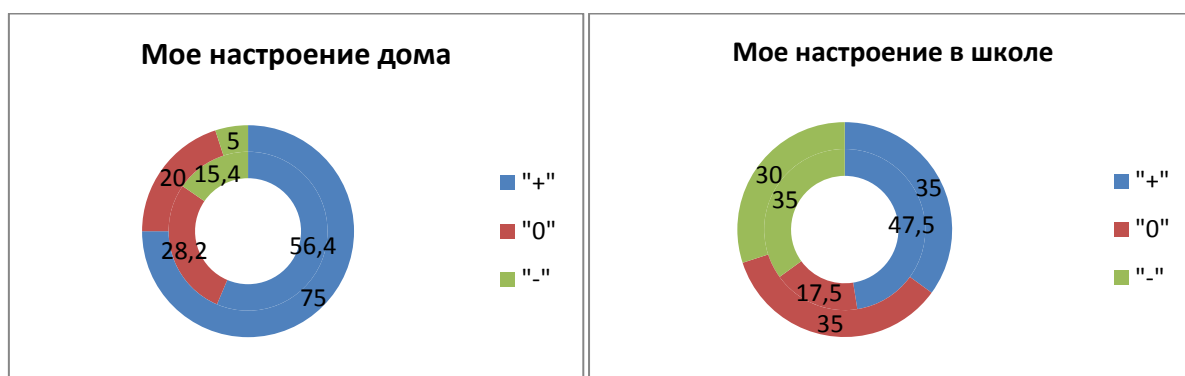


Рисунок 16. Показатель отношения, выраженный в процентах (%) подростков экспериментальной группы (внутренний круг) и подростков контрольной группы (внешний круг) к понятиям «мое настроение дома», «мое настроение в школе». Обозначения: «+» - положительное отношение, «0» - нейтральное отношение, «-» - отрицательное отношение

Положительное отношение к учителю демонстрирует почти половина (47,5%) подростков в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе только треть (32,5%) (рис.17). Почти половина нормально развивающихся подростков (42,5%) нейтрально относятся к понятию «учитель», в группе умственно отсталых подростков – 20%. Негативное отношение отмечается у 32,5% умственно отсталых подростков и 25% подростков с нормальным развитием (статистически достоверных различий не выявлено). Как и в случае понятия «мое настроение в школе», подростки с легкой степенью умственной отсталости обнаруживают большую принадлежность к какому-либо эмоциональному полюсу, у них намного реже встречается нейтральное, эмоционально неокрашенное отношение. Общая нестабильная эмоциональная окрашенность оценок может говорить об общей незрелости личности (Выготский Л.С., 1983).

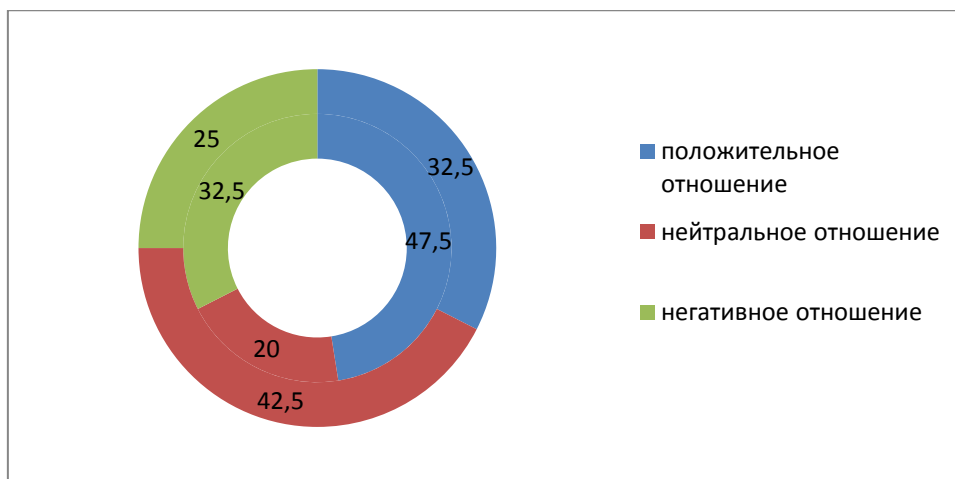


Рисунок 17. Показатель отношения, выраженный в процентах (%) подростков экспериментальной группы (внутренний круг) и подростков контрольной группы (внешний круг) к понятию «учитель»

Подростки обеих групп в основном демонстрируют позитивное отношение к себе (рис.18). Лишь небольшая часть подростков отрицательно воспринимают себя (12,5% в группе умственно отсталых и 7,5% в группе нормально развивающихся подростков), (статистически достоверных различий не выявлено). Для подростков с умственной отсталостью характерна высокая самооценка в виду слабой критичности. Высокая самооценка возникает как псевдокомпенсация на фоне чувства малоценности (Выготский Л.С., 1984). Данные показателя «каким я хочу быть» выявляют следующие особенности: в группе нормально развивающихся подростков 90% стремятся к позитивному отношению, в то время как в группе умственно отсталых подростков только 72,5%, при 17,5%, стремящихся к отрицательному, негативному отношению.



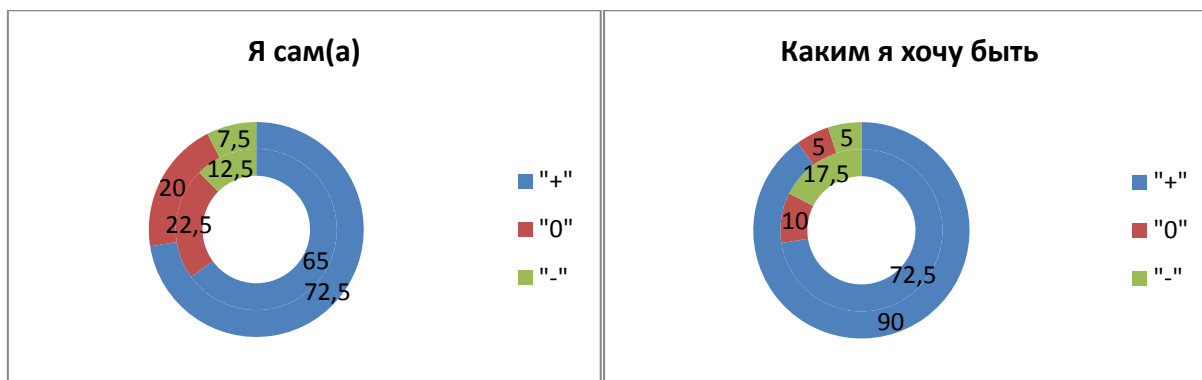


Рисунок 18. Показатель отношения, выраженный в процентах (%) подростков экспериментальной группы (внутренний круг) и подростков контрольной группы (внешний круг) к понятиям «я сам(а)», «каким я хочу быть»

### 3.5 Анализ визуальных репрезентаций семейных отношений у умственно отсталых подростков

Качественный анализ рисунков показывает, что подростки с умственной отсталостью часто ограничиваются схематичным изображением своей семьи, в их рисунках редко присутствует контекст. У некоторых подростков схематичность проявляется в виде простого обозначения человека (несколько «палочек» и «овал» - лицо), на рисунке невозможно определить пол, возраст изображенного, не изображены черты лица, глаза. У других схематичность сводилась к изображению стола, а стулья вокруг символизировали членов семьи. Характерной особенностью рисунков умственно отсталых подростков также можно назвать рисование на небольшом участке листа (чаще нижняя часть листа, центр или правый нижний угол). Важной отличительной чертой является заметная «детскость» рисунков, не соответствующая возрасту испытуемых. Девочки с интеллектуальной недостаточностью проявляют большую «изобразительность», их рисунки имеют эмоциональную окрашенность, фигуры, и черты лиц членов семьи прорисованы. Некоторые девочки изображали себя (иногда себя и мам) как сказочных принцесс, в широких платьях и с коронами, что также неадекватно возрасту участников исследования. В рисунках умственно отсталых часто присутствует штриховка (некоторые фигуры изображенных людей полностью

заштрихованы). Штриховка сигнализирует о наличии тревоги у детей и подростков. Еще одной особенностью является «забывание» некоторых частей тела – рук, на нескольких рисунках изображены только головы.

Почти половина подростков (45%) экспериментальной группы первой изображали маму, 20% - себя, 12,5% - отца. У трети подростков (30%) зафиксировано изображение мамы более значительных, чем других членов семьи, размеров, что говорит о значимости фигуры матери для этих подростков. В экспериментальной группе 4 подростка (10%) «забыли» нарисовать себя, 3 подростков (7,5%) маму, и 5 человек (12,5%) не нарисовали отца.

Анализируя рисунки группы нормально развивающихся подростков, можно отметить, что часть подростков также ограничилась схематичным изображением семьи, но в отличие от подростков экспериментальной группы, на большинстве рисунков четко определена половая принадлежность. Даже не зная, кого рисовал подросток, можно догадаться, кого он изобразил. На многих рисунках присутствует контекст, члены семьи чем-то заняты, взаимодействуют друг с другом. Как и в экспериментальной группе, девочки по сравнению с мальчиками больше внимания уделяют деталям, четче прорисовывают фигуры членов семьи, их лица, выделяют эмоции (улыбки). В тех случаях, когда рисунок занимает только часть листа, фигуры в большинстве своем размещаются в центре или в верхней части листа. Штриховка (показатель тревоги) встречается значительно реже, чем в группе умственно отсталых подростков.

30% подростков (12 человек) с нормальным развитием первыми нарисовали маму, и столько же папу (12 человек – 30%). Этот процент значительно превосходит процент умственно отсталых подростков, первыми нарисовавших папу (30% против 12,5%). Что касается размера фигуры, а именно значимости конкретного члена семьи для рисующего, то 14 человек (35%) выделили маму и 11 детей (27,5%) папу. Пропуск фигуры кого-либо из наиболее значимых членов семьи (мама, папа, ребёнок) несвойственен

нормально развивающимся подросткам, так только один испытуемый не нарисовал маму (2,5%) и один не нарисовал себя (2,5%). Из всей группы ни один подросток не «забыл» изобразить отца (0% против 12,5% в экспериментальной группе).

Количественный анализ данных позволил выделить следующее: представление о семейной ситуации как позитивной, благополучной у нормально развивающихся подростков встречается примерно в полтора раза чаще, чем у умственно отсталых (статистически достоверно, при  $p=0,000$ ), (рис. 19). Представление о семейной ситуации как благоприятной отражается на рисунках в виде совместной деятельности членов семьи, отсутствию изолированных или пропущенных членов семьи, отсутствию показателей тревоги и враждебности. А также общим эмоциональным фоном рисунка. В данном случае мы видим, что субъективное восприятие подростком своей семьи отражает реальные процессы взаимодействия членов семьи и их взаимоотношения, указывает на ключевые факторы, приводящие к дисгармонии.

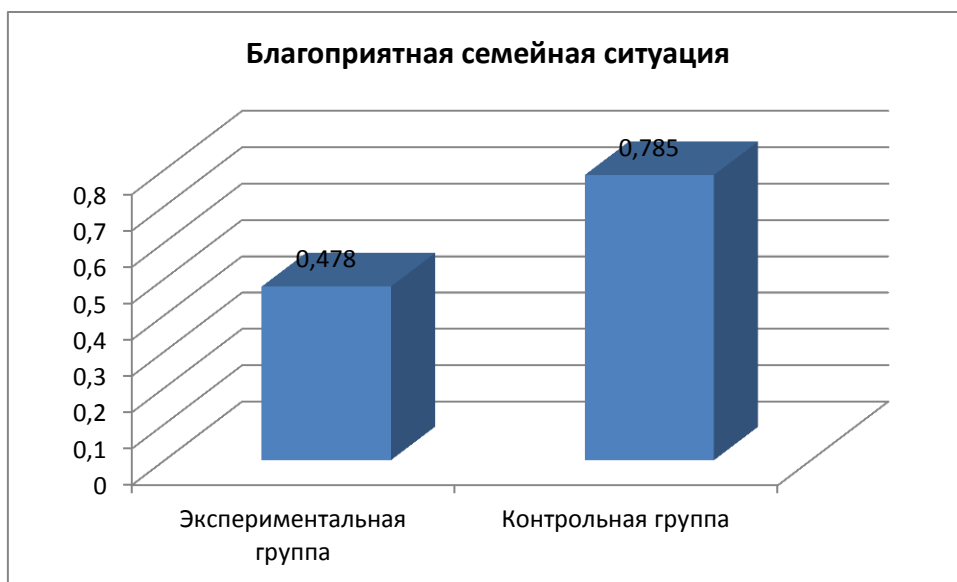


Рисунок 19. Средние значения показателя «благоприятная семейная атмосфера»

Тревожность, выражающаяся на рисунке такими признаками как штриховка, стирание, перерисовывание, сильный нажим, двойные линии и пр. в обеих группах количественно представлена практически равными

значениями (0,135 – в экспериментальной группе, 0,125 – в контрольной группе, статистически достоверных различий не выявлено). Однако необходимо отметить, что качественный анализ рисунков показал, что нормально развивающиеся подростки заштриховывают отдельные детали – прическа (волосы), часть одежды. В то время как умственно отсталые подростки подчас заштриховывают всю изображаемую фигуру. Важно отметить, что тревожность является не только индивидуальной психологической особенностью, как подростков, так и родителей, но и сопутствующим фактором неблагоприятной семейной атмосферы.

Показатели конфликтности в семье для обеих групп представлены на рисунке 20. Группа умственно отсталых подростков почти в два раза превышает соответствующий показатель для группы нормально развивающихся подростков (статистически достоверно, при  $p=0,032$ ). Конфликтность как одна из неизменных характеристик семьи крайне нежелательная для ребенка и подростка и может приводить к серьезным изменениям на личностном уровне и дестабилизации семьи в целом. При анализе рисунков на конфликтность указывают следующие признаки: барьеры между членами семьи, пропуск кого-либо из членов семьи, изоляция или стирание отдельных фигур, отсутствие частей тела и пр. Таким образом, можно сделать вывод, что рождение особого ребенка может быть провоцирующим фактором для нарастания напряжения внутри семьи и появления в дальнейшем конфликтных ситуаций.

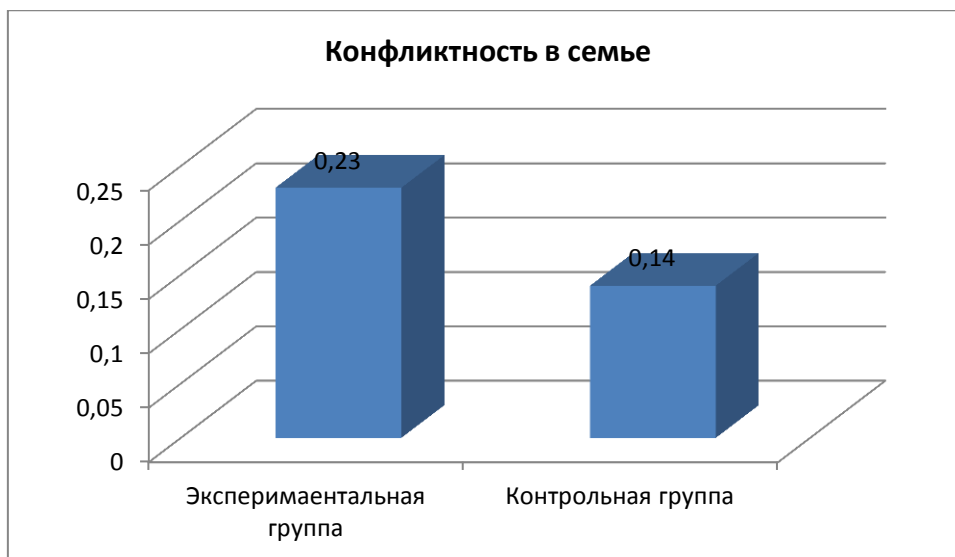


Рисунок 20. Средние значения показателя «конфликтность в семье»

Показатель «Чувство неполноценности в семейной ситуации» для обеих групп испытуемых представлен практически равными значениями (0,140 – для группы умственно отсталых подростков, 0,125 – для группы нормально развивающихся подростков). Однако в нашем исследовании не выявлено статистически достоверных различий. Показатель «Враждебность в семейной ситуации» также не выявил статистически значимых различий.

### 3.6 Анализ результатов сравнения средних показателей и корреляционного анализа

Плеяды статистически достоверных связей ( $p \leq 0,01$ ) показателей системы семейных взаимоотношений подростков с легкой степенью умственной отсталости и нормально развивающихся подростков представлены на рисунках 20, 21.

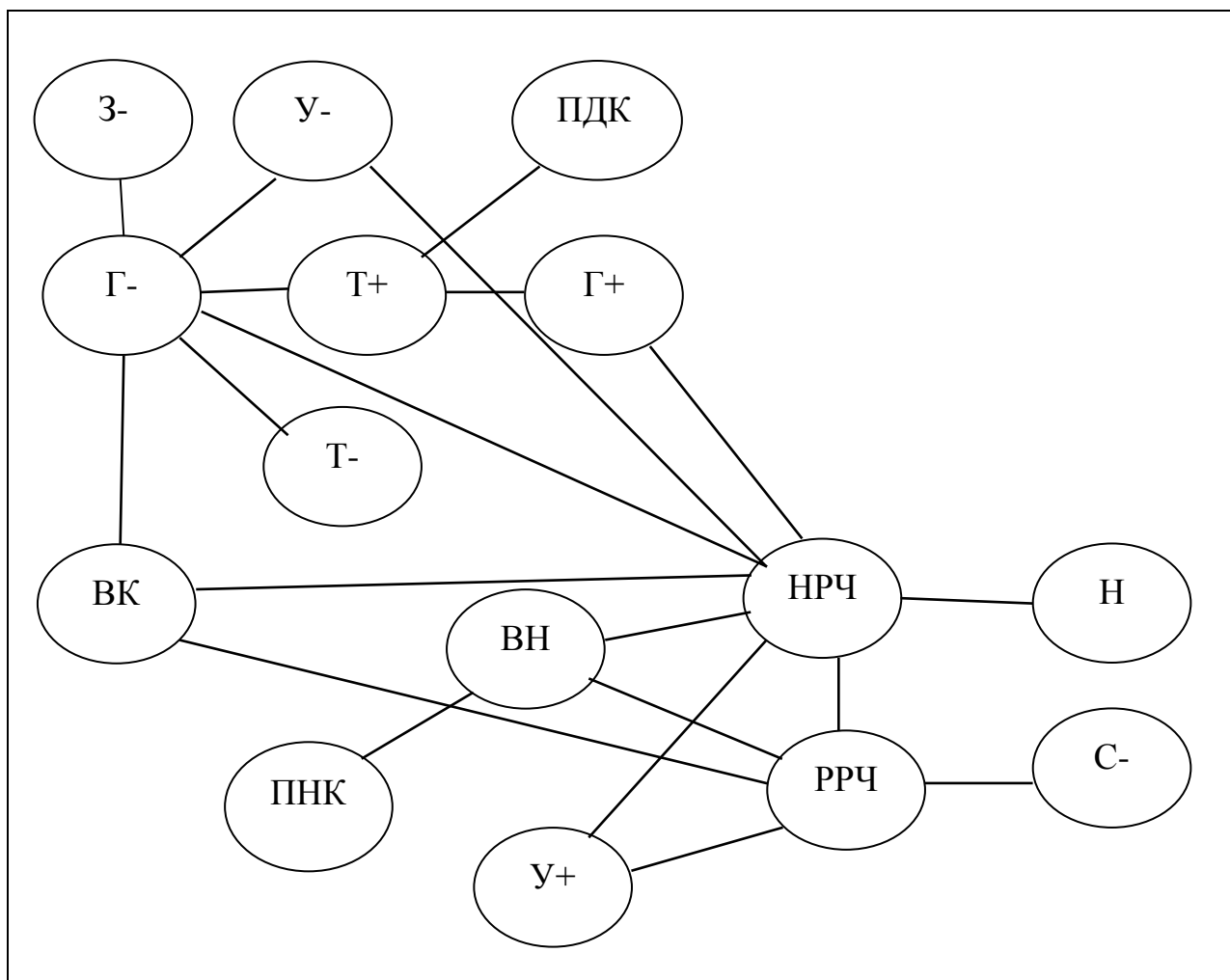


Рисунок 20. Статистически достоверные взаимосвязи показателей системы семейных взаимоотношений подростков экспериментальной группы

Анализ корреляций, представленных на рисунке 20, обращает внимание на высокую взаимообуславливаемость показателей стилей родительского воспитания и семейной атмосферы. В группе умственно отсталых подростков выявлено 20 корреляций (рис.20), а в группе нормально развивающихся подростков 16 (рис.21). Наибольшей интегрированностью в экспериментальной группе обладают показатели: гипопротекция и неразвитость родительских чувств. Так гипопротекция коррелирует с 6 показателями, среди которых есть и взаимоисключающие (чрезмерность и недостаточность требований-запретов). В то же время высокие показатели гипопротекции предполагают высокие показатели по признаку игнорирование потребностей и недостаточность требований-запретов. Как мы видим, подростки с легкой степенью умственной отсталости не

удовлетворены семейными взаимоотношениями, отмечают наличие «разрыва» в отношениях с родителями. Для семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, в целом характерно воспитание по типу «эмоциональное отвержение», ситуация при которой гипопротекция сочетается с игнорированием потребностей и недостаточностью (или чрезмерностью) требований-запретов и запретов-санкций. Однако данные показатели лишь указывают на восприятие подростков, что в целом может не соответствовать реально существующей ситуации. Гипопротекция также положительно коррелирует с показателем «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» который, в свою очередь, коррелирует с показателями «расширение сферы родительских чувств» и «неразвитостью родительских чувств». В данном случае прослеживается некая тенденция – чем меньше родители чувствуют некую связь-привязанность к своему ребенку (неразвитость родительских чувств), тем проще им эмоционально «отодвинуть» ребенка, не задумываясь о его чувствах во время семейных конфликтов, воспринимать ребенка, больше как объект, чем как субъект семейных взаимоотношений, что находит свое отражение в восприятии подросткам этих отношений.

Еще одним важным показателем для экспериментальной группы является «неразвитость родительских чувств». Рождение ребенка с интеллектуальной недостаточностью провоцирует включение механизмов психологической защиты у их родителей, таких как отрицание и избегание. В конечном счете, непринятие ребенка провоцирует задержку формирования нормальных детско-родительских отношений и приводит к недоразвитию у родителей материнских и отцовских чувств. Мы видим, что неразвитость родительских чувств положительно коррелирует с гипо и гипер протекцией, как показателями деструктивных стилей родительского воспитания. Наглядным признаком дисгармонии внутрисемейных отношений выступает положительная корреляция неразвитости родительских чувств и игнорирование потребностей ребенка или наоборот потворствование. Можно

предположить, что для некоторых родителей характерна «глухота» к нуждам ребенка, другие же предпочитают «откупиться» от ребенка и возможно таким способом «заглушить» чувство вины перед ним. Еще одним важным моментом можно считать положительную корреляцию неразвитости родительских чувств и неустойчивости стиля воспитания, а также воспитательной неуверенности родителя. Возможно, именно недоразвитие нормальных материнских и отцовских чувств по отношению к ребенку в дальнейшем порождает отказ от нормального «родительства», воспитательную неуверенность, показателем которой может быть, в том числе неустойчивый стиль воспитания.

В группе подростков с нормальным развитием наиболее интегрированными показателями выступили: гипопротекция, потворствование и фобия утраты ребенка. Кроме того чем выше гипопротекция, тем чаще родитель проецирует на подростка собственные нежелательные качества, обратная ситуация будет более показательной, чем чаще родитель видит нежелательные по его мнению качества в своем ребенке, тем чаще он будет отгораживаться от него и тем меньше времени уделять ему. Также гипопротекция положительно коррелирует с потворствованием и минимальностью запретов-санкций. В данном случае мы видим тенденцию, аналогичную существующей в экспериментальной группе – родители, не уделяющие достаточного внимания подростку, стремятся «откупиться» от него. Как и в группе умственно отсталых подростков, чем меньше развиты у родителей материнские и отцовские чувства, тем более покинутым и заброшенным ощущает себя подросток. Фобия утраты ребенка ожидаемо взаимосвязана с показателями потворствования и расширения родительских чувств.



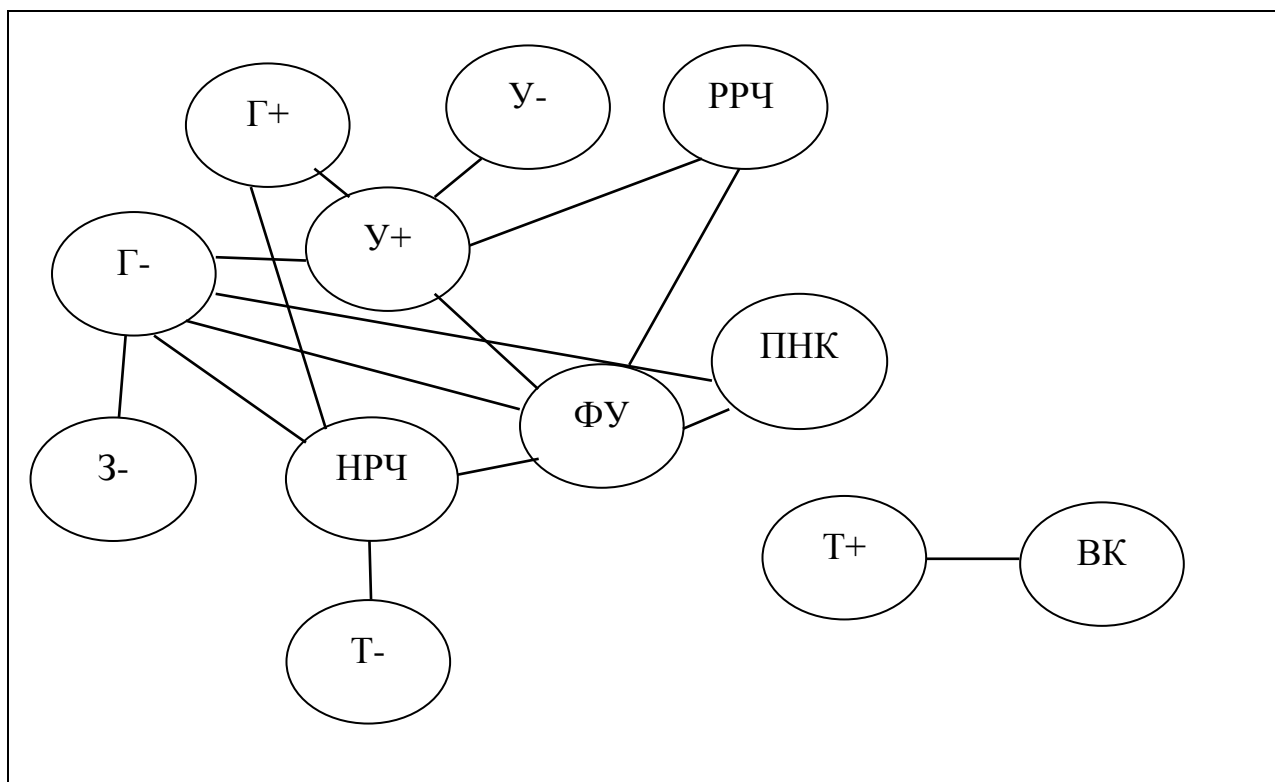


Рисунок 21. Статистически достоверные взаимосвязи показателей системы семейных взаимоотношений подростков контрольной группы

Мы видим, что и экспериментальная и контрольная группы способны отражать и точно воспринимать сложившиеся семейные отношения и отношения родителей к ним. В обеих группах наиболее показательным и интегрированным фактором выступила гипопротекция, как недостаточность внимания и заботы по отношению к ребенку. Еще одним важным фактором стал показатель неразвитости родительских чувств, однако в группе умственно отсталых подростков он обладает намного большей интегрированностью, становится наиболее определяющим.

Плеяды статистически достоверных связей ( $p \leq 0,01$ ) показателей системы отношений подростков к себе, родителям и семье представлены на рисунках 20, 21. Прежде всего, на себя обращает внимание тот факт, что в группе нормально развивающихся подростков намного больше связей между показателями, чем в группе умственно отсталых. В контрольной группе выявлено 37 корреляций, в то время как в экспериментальной только 9 (рис. 20, 21).

В группе подростков с легкой степенью умственной отсталости показатели отношения к матери в основном коррелируют с показателями отношения к семье. Так чем более сильной, упорядоченной, организованной и коммуникабельной подростками воспринимается мама, тем более сильной и стабильной и незамкнутой они воспринимают свою семью, что характерно и для обратной ситуации. Если подростки воспринимают мать, как слабую и одинокую, также они «видят» и свою семью. Что касается показателей отношения к фигуре отца, то они в основном коррелируют между собой. Можно сделать вывод, что чем положительнее подростки воспринимают отца, тем выше показатели их оценки по всем прочим факторам, и наоборот. Кроме того оценка отца коррелирует в целом с оценкой семьи, как с положительной, так и с негативной. Впрочем, для всех приведенных выше выводов будет соразмерен и другой. Чем сильнее, стабильнее, общительнее подростки воспринимают свою семью, тем выше они оценивают своих родителей. Показатели самоотношения коррелируют с показателями отношения к отцу и семье. Так чем сильнее, увереннее чувствует себя подросток (или наоборот слабее, неуверенно), тем более сильной и независимой он воспринимает свою семью (или наоборот зависимой от внешних факторов и обстоятельств). А показатель упорядоченности Я, то есть показатель постоянства и организованности коррелирует с аналогичными показателями отца и семьи. Таким образом, отношение подростка к самому себе связано с его системой отношений к отцу и семье, но не затрагивает систему отношений к матери.

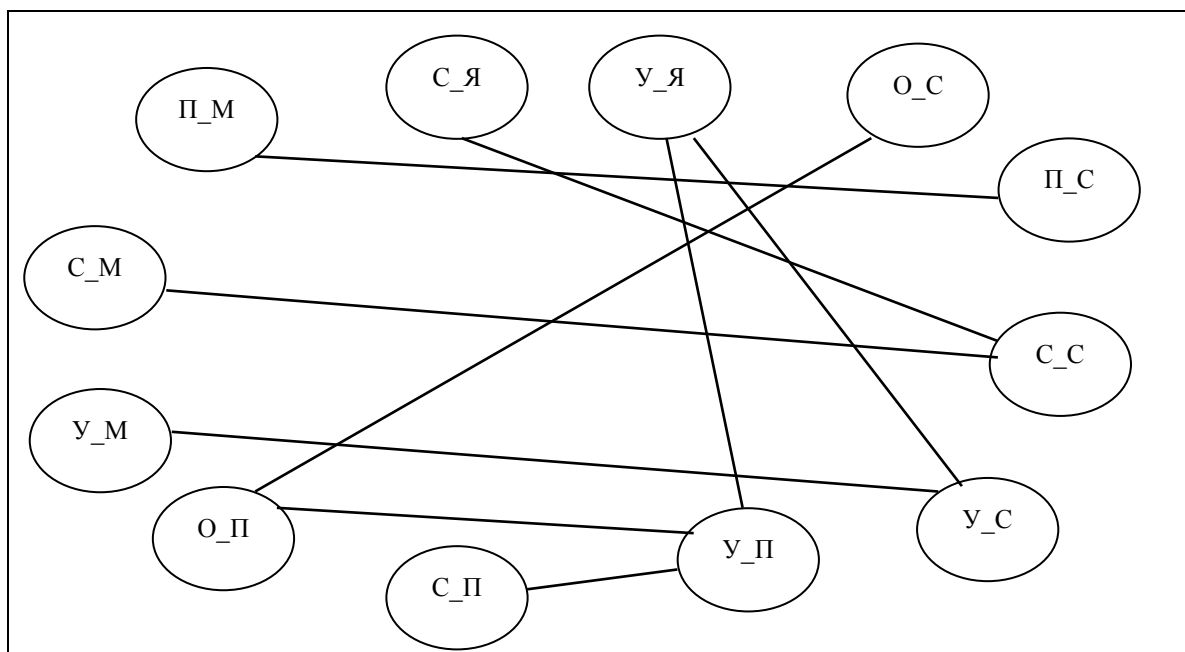


Рисунок 22. Статистически достоверные взаимосвязи показателей системы отношений подростков экспериментальной группы к себе, родителям и семье

Система отношений нормально развивающихся подростков к себе, своей семье и родителям сильно интегрирована. Все факторы взаимосвязаны и являются взаимообуславливаемыми. Наибольшее число связей имеют показатели отношения к отцу и отношения к семье. Как и в группе умственно отсталых подростков показатели отношения к матери коррелируют с показателями отношения к семье. Показатель активности матери имеет положительную корреляцию с показателями активности отца, семьи и самого подростка. Можно предположить, что чем более открытой и деятельной подростки воспринимают маму, тем более активной они видят свою семью, своего отца и себя, что впрочем, аналогично и обратным ситуациям. Важно то, что данные показатели («активность») являются максимально интегрированными и связаны между собой. Таким же интегрированным выступает показатель упорядоченности. Показатель упорядоченности (то есть организованности, стабильности и постоянства) имеет положительные связи с показателем упорядоченности матери, семьи и самого подростка.

Самоотношение подростка (оценка «Я») имеет связь только с одним показателем – оценкой матери. То есть, чем лучше (или наоборот хуже, негативнее) подросток воспринимает свою маму, тем лучше (негативнее) он

воспринимает себя. И наоборот, хорошее отношение к себе предполагает хорошее отношение к фигуре матери. Можно сделать вывод, что, прежде всего стабильная, адекватная самооценка матери способствует формированию положительной самооценки подростка, что крайне важно для подростка.

Еще одним важным показателем является фактор силы отца. Данный показатель имеет 7 связей. Он коррелирует с показателями отношений к отцу, как и в группе умственно отсталых, с аналогичными показателями семья и самоотношения подростка (сила семьи, сила я), с показателями отношения к матери (плотность и упорядоченность, то есть стабильность, организованность и общительность). А главное сила отца положительно коррелирует с оценкой семьи. Таким образом, мы можем видеть насколько важно для подростка видеть и воспринимать своего отца сильным, уверенным и независимым.

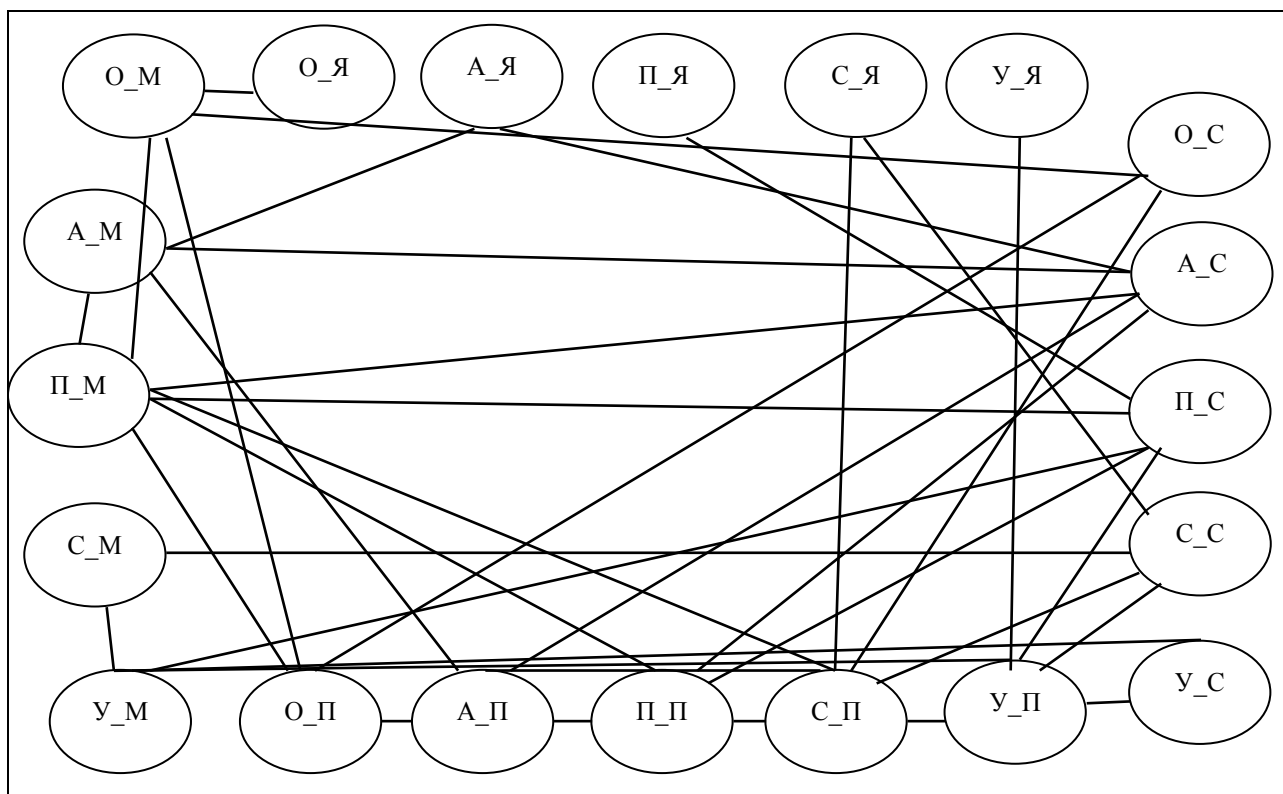


Рисунок 23. Статистически достоверные взаимосвязи показателей системы отношений подростков контрольной группы к себе, родителям и семье

Обращаясь к показателям отношения подростка к своим родителям, семье и самому себе, мы можем констатировать, что в группе нормально развивающихся подростков все показатели взаимосвязаны и влияют друг на друга. Такая интеграция показателей говорит о том, что семья является важнейшим фактором в жизни подростка, а отношения с родителями влияют на формирование и развитие его личности. Для группы умственно отсталых подростков характерна фрагментарность взаимных связей показателей.

В экспериментальной группе показатель «оценка семьи» имеет отрицательную корреляционную направленность с показателями гипо и гипер протекция (рис.24). Таким образом, чем выше уровень этих деструктивных стилей воспитания, тем ниже подросток оценивает свою семью. Показатель «упорядоченность семьи», то есть ее организованность и стабильность, имеет обратную корреляцию с показателем гипопротекция и прямую с показателями «отношение к сиблингам» и «фрустрация». Чем менее организованной подростки воспринимают свою семью, тем более высокий уровень протекции по отношению к ним они отмечают, что также справедливо и в обратной ситуации. Положительная корреляция упорядоченности семьи и упорядоченности фигуры матери с положительной оценкой сиблингов демонстрирует значимость стабильности и организованности для подростка и способность подростков с интеллектуальной недостаточностью к положительному восприятию своих братьев и сестёр случае позитивной семейной организации. Постоянство фигуры матери имеет обратную зависимость с показателем «проекция негативных качеств», чем более уверенной и устойчивой подросток воспринимает мать, тем в целом она менее склонна переносить негативные чувства, а также ожидания и страхи на своего ребенка. Обращает на себя внимание факт зависимости показателей «упорядоченность семьи» и «склонность к фрустрации». Можно предположить, что стабильность семьи позволяет подростку «рассчитывать на поддержку», у подростка отпадает

необходимость «защищаться» самому и ему легче пожаловаться или расстроиться, чем вступить в конфликт или проявить агрессию.

Стремление к отгороженности в группе умственно отсталых подростков имеет отрицательную зависимость с показателями «активность отца» и «плотность семьи» (рис.24). Чем более уединенной и необщительной, неоткрытой подросток воспринимает свою семью, а также чем менее активным, уверенным и решительным он видит фигуру отца, тем выше его стремление к уединению и в целом отгороженности. Можно сделать вывод, что для подростков с умственной отсталостью важна способность семьи к социальной активности, к выстраиванию социальных контактов, проницаемость, а также восприятие фигуры отца, как «действующей силы». Данные показатели должны способствовать упрощению социализации и интеграции подростка с умственной отсталостью, и нахождению для него «места в жизни».

Показатели требований-обязанностей и санкций коррелируют с различными показателями отношения к фигуре отца (рис.24). Что в очередной раз указывает на гендерные различия в воспитательных задачах. Отец, прежде всего, определяет границы для ребенка, то, что он может и не может делать и т.д. Материнская фигура воспринимается как принимающая и дарящая любовь. Незрелость родительских чувств имеет обратную зависимость с оценкой и силой отца, то есть, чем более любящими подростки воспринимают родителей, тем положительнее они оценивают отца, видят его независимым и сильным, что характерно и для обратной ситуации.

Показатели требований-запретов взаимосвязаны с показателями активности Я и отношения к дедушкам и бабушкам (рис.24). Чем более активным себя воспринимает подросток, тем меньше запретов в воспитательном процессе он отмечает, и наоборот, отсутствие чрезмерной строгости, позволяет подростку воспринимать себя более деятельным. Из чего можно сделать вывод, что для подростка с интеллектуальной недостаточностью также важна, как и для нормально развивающихся детей,

возможность действовать самостоятельно, опираясь на свой выбор. Чем меньше запретов и контроля ощущает подросток, тем в целом хуже он относится к фигуре бабушек и дедушек, и наоборот положительное отношение к бабушке и дедушке взаимосвязано с адекватным контролем. Важно подчеркнуть, что в экспериментальной группе есть подростки, чьим воспитанием непосредственно занимается именно старшее поколение, а не родители. Таким образом, можно предположить, что для подростков крайне важно адекватное установление границ дозволенного, что способствует гармонизации семейной атмосферы.

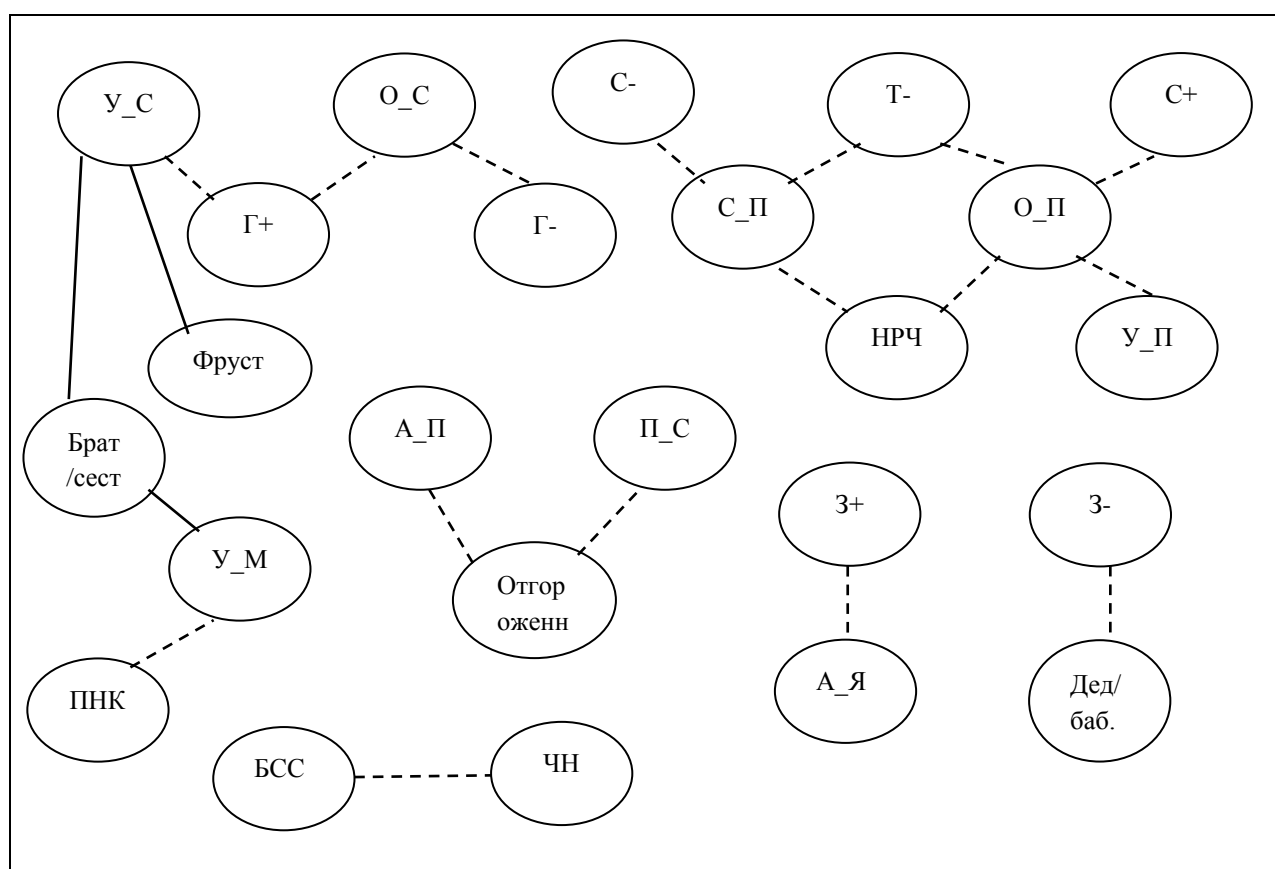


Рисунок 24. Статистически достоверные взаимосвязи показателей в экспериментальной группе

Благоприятная семейная атмосфера отрицательно взаимосвязана с показателем чувства неполноценности в семье. Таким образом, чем менее ценным и значимым в семье себя ощущает подросток, тем менее благоприятной он видит семейную ситуацию в целом. Можно отметить, что

подростки с умственной отсталостью нуждаются в принятии и ощущении собственной значимости.

В группе нормально развивающихся подростков одним из наиболее интегрированных показателей является тревожность (рис.25). Чем выше уровень тревожности у подростков, тем выше отмеченные ими показатели гипо и гипер протекции. Можно предположить, что деструктивные стили воспитания увеличивают уровень тревожности у подростков. Также тревожность обратно связана с настроением в школе, чем положительнее подростки оценивают свое настроение в школе, тем в целом ниже у них уровень тревоги и наоборот, не склонные к тревоге подростки, лучше ощущают себя в школе. Конфликтность нормально развивающихся подростков связана с чрезмерностью требований предъявляемых к ребенку и неразвитостью родительских чувств. Семейная атмосфера напрямую влияет на развитие личности ребенка. Оценка фигуры матери и фигуры отца имеет отрицательную связь с неустойчивостью стиля воспитания. Можно утверждать, что чем больше постоянства в стиле воспитания демонстрируют родители, тем положительнее их оценивают подростки. Крайне нежелательным фактором для подростка выступает резкая смена настроения родителя, скачки от жесткого, требовательного воспитания к нетребовательному, либеральному стилю. Кроме того, что чем выше подростки оценивают фигуру матери, тем меньше требований-обязанностей по отношению к себе они отмечают.



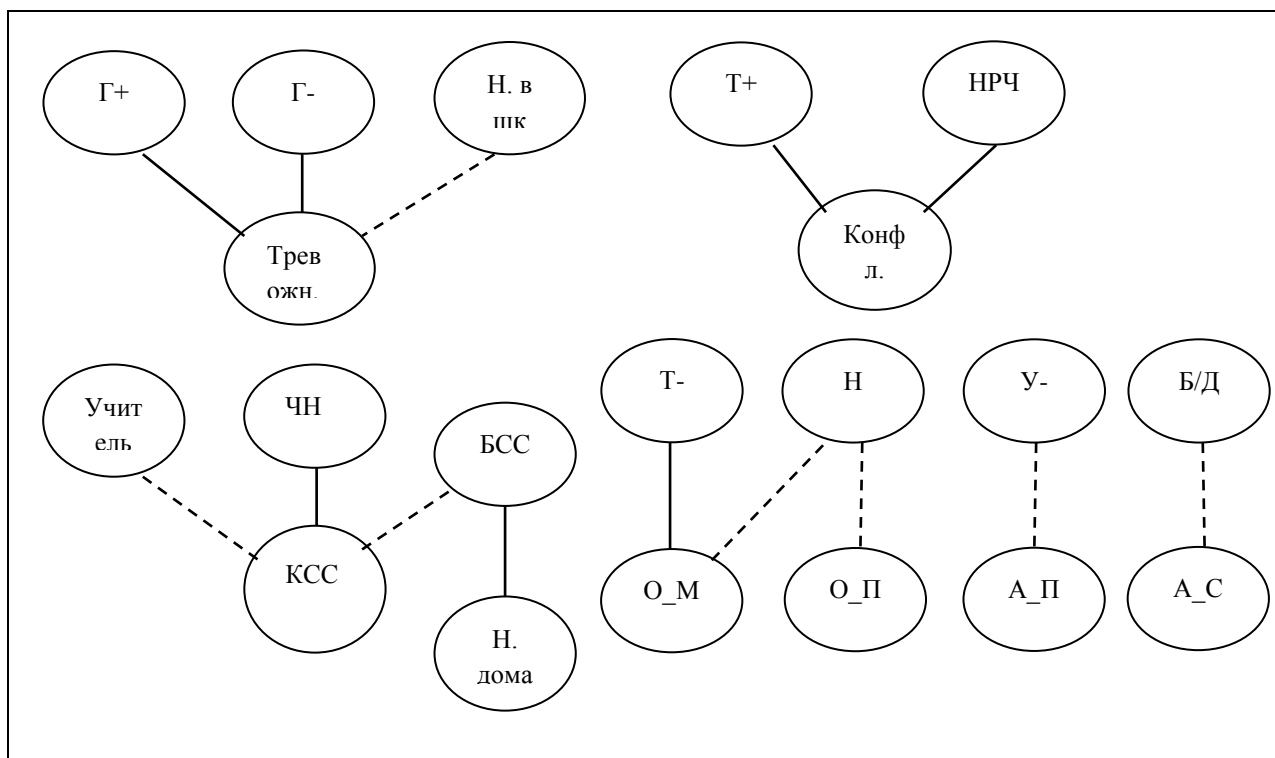


Рисунок 25. Статистически достоверные взаимосвязи показателей в контрольной группе

В контрольной группе также обнаружены следующие взаимосвязи: чем меньше игнорируются потребности подростка, тем выше подростки оценивают активность отца. А активность семьи, напротив отрицательно коррелирует со значимостью бабушек и дедушек. Можно предположить, что фигуры бабушек и дедушек субъективно воспринимаются детьми, как пассивные, а значит и важность бабушек и дедушек влияет на их восприятие семьи в целом. Расширение сферы родительских чувств имеет прямую взаимосвязь со значимостью матери. Подростки, которые больше привязаны к матери, отмечают выход их отношений за пределы привычных детско-родительских. Можно констатировать, что подобная зависимость для подростков несет негативные последствия, так как тормозит необходимую эмансипацию. Значимость друга обратно связана с показателями «проекция негативных качеств на ребенка» и «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» (рис.26). Можно сделать вывод, что чем менее гармонизирована внутрисемейная атмосфера, тем сильнее подросток нуждается в друге. Интересной связью также можно назвать взаимную

обусловленность силы Я и стремления к общению. То есть, чем увереннее и независимее чувствует себя подросток, тем больше он стремится к общению со сверстниками, и наоборот, неуверенность порождает нежелание контактировать с другими подростками. Чрезмерность санкций связана с любознательностью. Можно предположить, что строгость в воспитании заставляет подростков больше обращаться к «знаниям», чем к общению со сверстниками и в целом тормозит нормальное стремление к независимости и «освобождению» от авторитетов.

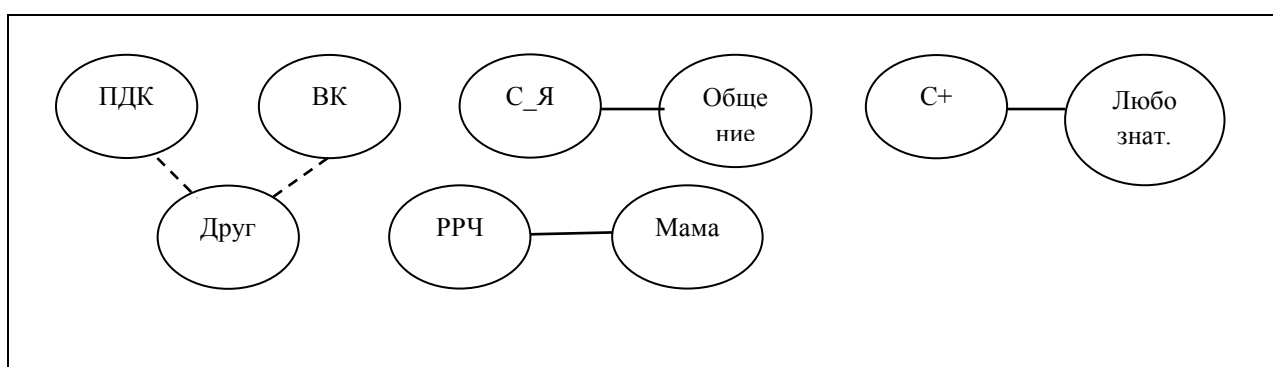


Рисунок 26. Статистически достоверные взаимосвязи показателей в контрольной группе

Еще одним интегрированным фактором в группе нормально развивающихся подростков стал показатель «конфликтность в семье» (рис.25). Он отрицательно коррелирует со значимостью учителя и благоприятной семейной ситуацией, положительно с чувством неполноценности в семейной ситуации. Кроме того благоприятная семейная ситуация влияет на оценку настроения дома, что вполне закономерно

### 3.7. Обсуждение результатов.

Дизонтогенетические особенности лиц с умственной отсталостью проявляются, в том числе в своеобразии восприятия (Выготский Л.С., 1983, 1989; Забрамная С.Д., 2007; Зейгарник Б.В., 1986; Иванов Е.С., Исаев Д.Н., 2000; Рубинштейн С.Я., 2001). Отношения как избирательные связи человека с миром природы, обществом и самими собой (Мясищев В.Н., 2005), отражаются в создании, посредством рефлексии, как одного из механизмов

восприятия. Детско-родительские отношения имеют два направления: собственно отношение родителей к детям и отношение детей к родителям. В данном исследовании мы остановились на изучение своеобразия и специфики восприятия подростков с легкой степенью умственной отсталости детско-родительских отношений.

Детско-родительские отношения, оставаясь центральными, на протяжении взросления ребенка определяют его развитие и формирование идентичности (Винникотт Д.В., 2004; Выготский Л.С., 1984; Фрейд А., 1993; Эльконин Д.Б., 1995). Любые нарушения внутрисемейных отношений (Варга А.Я., 2001; Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.Н., 1973; Захаров А.И., 1988, 1993; Сатир В., 2000; Дольто Ф., 1997; Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В., 1999; Baumrind D., 1971, 1989) сказываются на подростке, его восприятии родителей, себя, семьи в целом.

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в нашем исследовании – ребёнка с интеллектуальной недостаточностью становится фактором патологизирующим семейные отношения (Алексеева Е.Е., 2005; Мамайчук И.И., 2010; Мастюкова Е.М., Московкина А.Г., 2003; Сорокин В.М., 2008, 2011; Ткачева В.В., 2009, 2014; Шипицына Л.М., 2002).

В результате исследования мы получили следующие результаты: подростки с интеллектуальной недостаточностью отмечают разрыв в отношениях с родителями, это проявляется в превышение таких показателей как гипопротекция и неразвитость родительских чувств, а также их взаимосвязь с другими показателями.

Фигура матери для умственно отсталых подростков остается одной из самых значимых, однако эмоциональное восприятие фигуры матери носит амбивалентный характер: отношение к ней варьируется от позитивного до негативного. Аналогичная ситуация наблюдается и для понятия «семья», подростки с умственной отсталостью воспринимают семью как значимую и важную. Тем не менее, эмоциональное восприятие носит противоречивый

характер, что также отражено в показателях эмоционального восприятия семьи и эмоционального фона, свойственного настроению дома.

Для восприятия подростков с легкой степенью умственной отсталости характерно отношение к родителям, себе и своим семьям, как к пассивным субъектам, зависимым, в общем, не включённым в жизнь общества. Фигура отца воспринимается в целом достаточно негативно, так по показателям: «оценка», «активность», «упорядоченность», «сила» результаты крайне низкие, а показателю «плотность» имеет отрицательное значение, что указывает на серьёзную изоляцию отца в восприятии подростков. Такая изоляция может быть как реальной, проявляющаяся на физическом уровне (отец ушел из семьи, не принимает участие в воспитании), так и внутренняя, проявляющаяся на уровне психологического пространства (отец мало внимания уделяет подростку, эмоционально дистанцирован от него, закрыт, не проявляет душевной теплоты).

Оценка семьи в восприятии подростков с умственной отсталостью в целом зависит от наличия деструктивных стилей воспитания. Для подростков с умственной отсталостью важно воспринимать свою семью, как безопасное, стабильное место. Можно отметить, что такая специфичность, не смотря на то, что не теряет своей значимости и актуальности на протяжении долгого периода, все же больше характерна для детского возраста (Боулби Дж., 2003, 2004; Винникотт Д.В., 2004).

Система отношений умственно отсталого подростка к себе связана с его системой отношений к отцу и семье, но не затрагивает систему отношений к матери. Также необходимо отметить фрагментарность взаимных связей показателей.

Восприятие детско-родительских отношений подростками с нормальным психофизическим развитием характеризуется стабильной положительной оценкой, значимостью фигур родителей, а также взаимообуславливаемостью показателей восприятия родителей и восприятия семьи в целом.

## ВЫВОДЫ

1. Подростки с умственной отсталостью недовольны отношениями с родителями, что выражено в превышении, в сравнение с группой нормально развивающихся подростков, показателей по всем факторам связанным как со стилями воспитания, так и со сложившимися взаимоотношениями с родителями. Подростки с интеллектуальной недостаточностью могут воспринимать адекватные меры воздействия, как некое насилие, так как они не улавливают сути воспитательного процесса, в отличие от подростков с нормальным развитием. Кроме того отношения с родителями воспринимаются ими как дистанцированные, имеющие определенный разрыв, что подтверждается значительной интегрированностью таких показателей как «гипопротекция» и «неразвитость родительских чувств».

2. Образ себя, матери, семьи у подростков с умственной отсталостью позитивный, при этом сила и активность снижены. Образ отца воспринимается в целом негативно, в отличие от нормально развивающихся подростков.

3. Для подростков с легкой степенью умственной отсталости значимыми остаются фигуры родителей. Значимость друга значительно выше, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками (в 3,5 раза), что можно объяснить недостаточной удовлетворенностью потребности в близких и дружеских связях.

4. Эмоциональное восприятие подростками с умственной отсталостью значимых фигур отличается вариативностью, фигура матери и образ семьи воспринимается по-разному (положительное, нейтральное и отрицательное отношение имеют примерно равные показатели). В отличие от группы подростков с нормальным развитием, для которых фигура матери, как и других родственников, а также образ семьи воспринимаются практически всегда положительно.

5. Восприятие семейной ситуации как в целом благоприятной ниже в группе умственно отсталых подростков (в 1,5 раза), что свидетельствует о

неудовлетворенности подростков сложившимися семейными отношениями (что не говорит об истинности такого положения). Также отмечена повышенная конфликтность в семейной ситуации (различия между группами в 1,5 раза).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несмотря на проработанность и обширность темы детско-родительских отношений, в современной коррекционной психологии недостаточно изученным остается вопрос о восприятии подростками с умственной отсталостью их родителей, а также межличностных отношений в рамках семьи. Лица с легкой степенью умственной отсталости вполне способны социализироваться, найти свое место в жизни, создать семью. То, как и какими они воспринимают своих родителей, насколько адекватно их отражение существующей картине во многом определяет специфику межличностных отношений внутри семьи.

Гипотеза исследования состояла в том, что восприятие своих межличностных отношений с другими людьми в рамках семьи у умственно отсталых подростков имеет свою специфику. Результаты исследования показали, что такая специфика выражается в:

- неудовлетворенности подростков сложившимися отношениями внутри семьи, непонимании внутренних механизмов функционирования семьи,
- негативном восприятии образа отца,
- вариативности эмоционального отношения к значимым фигурам родителей и родственников, образу семьи,
- восприятию семейной ситуации, как конфликтной, неблагополучной.

**Научная значимость.** Данное исследование расширяет представления о детско-родительских отношениях в контексте семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.

Перспективными видятся следующие **направления исследований:**

- Изучение особенностей полоролевого восприятия родителей, детьми и подростками с умственной отсталостью.
- Изучение особенностей взаимоотношений детей и подростков с умственной отсталостью и их отцов.

- Изучение роли отца в развитии детей с интеллектуальной недостаточностью.

Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в коррекционной работе по улучшению и гармонизации внутрисемейных отношений, в том числе в непосредственном процессе воспитания умственно отсталого подростка, так как они расширяют представления родителей и других членов семьи об умственно отсталом ребенке и его особенностях.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов н/Д: «Феникс», 1998. 448с
2. Алексеева Е.Е. Взаимоотношения детей с ограниченными возможностями и родителей // Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России: Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2005»/ Под. редакцией Л.А. Цветковой, Л.М. Щипицыной. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. с. 380 - 381.
3. Алексеева Е.Н. Развитие представлений о семье и образе родителя в системе детско-родительских отношений // Теория и практика общественного развития. 2012. №12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-predstavleniy-o-semie-i-obraze-roditelya-v-sisteme-detsko-roditelskih-otnosheniy-1> (дата обращения: 23.11.2017).
4. Багдасарьян И.С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психол. наук: 19.00.10 / Багдасарьян Ирина Сергеевна. Н. Новгород, 2000. 20 с.
5. Бернс Р.С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Р.С. Бернс, С.Х. Кауфман. М.: Смысл, 2003. 146 с.
6. Берталанфи Л.фон. Общая теория систем – критический обзор исследования по общей теории систем: Сборник переводов / общ. Ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. М.: Прогресс, 1969. С. 23-82
7. Божович, Л.И. Психология подростка / Л.И. Божович. БСЭ. - Т. 35, 1955. 244 с.
8. Боулби Дж. Привязанность. М., 2003. 462 с.
9. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 237 с.

10. Боуэн М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-Центр, 2008. 496 с.
11. Бутина-Гречаная С. В. Теоретические подходы к анализу детско-родительских отношений // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. 2010. №5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-analizu-detsko-roditelskih-otnosheniy> (дата обращения: 14.11.2017).
12. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. 144 с.
13. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. СПб.: Речь, 2004. 256с.
14. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург: Литур, 2004. 400 с.
15. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии М.: Просвещение, 1973. 176 с.
16. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. 520 с.
17. Выготский Л.С. История культурного развития нормального и ненормального ребенка / Л.С. Выготский // Психология личности. М., 1989.
18. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. / Л.С. Выготский. Детская психология. М.: Педагогика, Т. 4. 1984. 432 с.
19. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. / Л.С. Выготский. Основы дефектологии. М.: Педагогика, Т. 5. 1983. 368 с.
20. Высотина, Т.Н. Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. мед. наук: 19.00.10 / Татьяна Николаевна Высотина. СпбГУ – СПб, 2013. 24 с.

21. Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение. Л.: Медицина, 1977. 272 с.
22. Головей Л.А., Савенышева С.С., Василенко В.Е., Энгельгардт Е.Е. К проблеме дифференциации основных понятий в системе отношений «Родитель-ребенок»: теоретический и эмпирический аспекты // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2014. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-differentsiatsii-osnovnyh-ponyatiy-v-sisteme-otnosheniy-roditel-rebenok-teoreticheskiy-i-empiricheskiy-aspekty> (дата обращения: 17.11.2017).
23. Гринина Е.С., Рудзинская Т.Ф. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-semyah-vospityvayuschih-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 23.11.2017).
24. Демьянов Ю.Г. Семейные кризисы и дети с отклонениями в развитии и поведении // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2008» / Под ред. Л. А. Цветковой, Н. С. Хрусталёвой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. С. 142 - 143.
25. Диденко Е.Я. Детско-родительские отношения молодых людей с сенсорными нарушениями и их родителей: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. псих. наук: 19.00.10 / Елена Яковлевна Диденко. СПбГУ – СПб, 2016. 25 с.
26. Дольто Ф. На стороне ребенка. СПб.: «Петербург—XXI век», 1997. 278 с.
27. Дубанова В.А. Теоретические подходы к изучению детско-родительских отношений // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2012. №5. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-](https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie)

- podhody-k-izucheniyu-detsko-roditelskih-otnosheniy (дата обращения: 22.04.2018).
28. Забрамная С.Д. Отбор умственно-отсталых детей в спец.учреждения / С.Д. Забрамная. М.: Гелиос, 2007. 193 с.
29. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
30. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: анамнез, этиология и патогенез. Л.: Медицина, 1988. 246 с.
31. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
32. Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1978. № 4. с.147 - 151.
33. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопросы психологии, 1980, N 4, с. 90 - 99
34. Защирина О.В. Возрастные особенности общения детей и подростков с умственной отсталостью // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2012. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vozzrastnye-osobennosti-obscheniya-detey-i-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 29.11.2017).
35. Защирина О.В., Горбунов И.А. Эмоции в контексте невербальной коммуникации нормально развивающихся подростков и их сверстников с нарушением интеллекта // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2009. №3-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/emotsii-v-kontekste-neverbalnoy-kommunikatsii-normalno-razvivayuschih-sya-podrostkov-i-ih-sverstnikov-s-narusheniem-intellekta> (дата обращения: 29.11.2017).
36. Защирина О.В., Кулага П.Ю. Дизонтогенетические особенности общения детей и подростков с умственной отсталостью // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2011. №3. URL:

- <http://cyberleninka.ru/article/n/dizontogeneticheskie-osobennosti-obscheniya-detey-i-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 29.11.2017).
37. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Издательство Московского университета. 1986. 287 с.
38. Иванов Е.С., Исаев Д.Н. Что такое умственная отсталость. Руководство для родителей. - СПб.: Изд-во ИСПиП, 2000. 20 с.
39. Иванов Е.С., Шипицына Л.М. Этиопатогенез нарушений поведения у учеников вспомогательной школы / Дефектология. 1989. № 1. С. 20-24.
40. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь, 2007. 392 с.
41. Кон И.С. Отцовство как социокультурный институт // Педагогика. 2005. № 9. С. 3 -16.
42. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
43. Конева О.Б., Дурбажева Е.В. Семья как модель поведения и межличностных отношений в структуре "родитель-ребенок" // Вестник СМУС74. 2016. №2 (13). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-model-povedeniya-i-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-strukture-roditel-rebenok> (дата обращения: 23.11.2017).
44. Кузьмина К.Е. Детско-родительские отношения как фактор развития представлений подростка о самом себе // Концепт. 2015. №11. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniya-kak-faktor-razvitiya-predstavleniy-podrostka-o-samom-sebe> (дата обращения: 23.11.2017).
45. Кулина Д.Г., Яковлева Н.В. Родительское отношение к детям с расстройствами аутистического спектра // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2017. №1 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskoe-otnoshenie-k-detyam-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 27.04.2018).

46. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
47. Лосева Н. А., Захарова Н. В. Оптимизация детско-родительских отношений как условие обеспечения эмоционального благополучия детей с ОВЗ // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014. Т. 20. С. 2306–2310.
48. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. М.: Просвещение, 2010. 263 с.
49. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2010. 400 с.
50. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2000. 150 с.
51. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2003. 408 с.
52. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.
53. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. 428 с.
54. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Знание, 2005. 356 с.
55. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Учебное пособие, СПб: Речь, 2004. 392с.
56. Обухова Л.Ф. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. Учебное пособие. М., 1999. 166 с
57. Петрова В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 104 с.
58. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебн.пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
59. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: РИМИС, 2008. 448 с.

60. Посохова С.Т. Образ отца и самоактуализация личности / С.Т. Посохова, С.В. Липпо, Р.В. Манеров // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12, выпуск 3, 2008. с. 23 - 30.
61. Психологические нарушения у детей и подростков / под ред. А.И. Захарова. М.: Академия, 2012. 223 с.
62. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. - М.: Эксмо. 2006. 608 с. (с. 500-514)
63. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 478 с.
64. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002 г. 720 стр.
65. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 2001. 263 с.
66. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика-Пресс, 1992. 192 с.
67. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб.: Речь, 2000. 254 с.
68. Семья в психологической консультации / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1989. 208 с.
69. Сидоренко Е.В. Комплекс «неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. 152 с.
70. Смирнова Е.О. Детская психология. Гуманитар. изд. центр Владос, 2006. 366 с.
71. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии, 2000. № 3. С. 3 - 14.
72. Солодков А.С., Защирина О.В., Малахова А.Н., Ятманов А.Н. Навыки невербальной коммуникации как фактор социальной адаптации школьников с легкой умственной отсталостью // Ученые записки университета Лесгафта. 2016. №1 (131). URL:

- <http://cyberleninka.ru/article/n/navyki-neverbalnoy-kommunikatsii-kak-faktor-sotsialnoy-adaptatsii-shkolnikov-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 29.11.2017).
73. Сорокин В.М. Психологическое содержание реакций родителей на факт рождения больного ребенка // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. 2008. Вып. 3. С. 166 - 171.
74. Сорокин В.М. Содержание и динамика реакций родителей на факт рождения ребенка с отклонениями в развитии // Вестник ОГУ. 2011. №5 (124). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-dinamika-reaktsiy-roditeley-na-fakt-rozhdeniya-rebenka-s-otkloneniymi-v-razviti> (дата обращения: 23.11.2017).
75. Сорокин, В.М. Специальная психология / В.М. Сорокин; под науч. ред. Л.М. Шипицыной // учеб. пособие – СПб.: Речь, 2004. 216 с.
76. Соловьёв Н.Я. Брак и семья сегодня. Вильнюс, 1977. 164с.
77. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста, Т.Н. М.. 1959. с. 178—193.
78. Таранова Е. И. Семья как фактор, влияющий на формирование аутоагрессивного, суицидального поведения в подростковом возрасте // Научные ведомости БелГУ. Серия: Медицина. Фармация. 2011. №10 (105). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-faktor-vliyayuschiy-na-formirovanie-autoagressivnogo-suitsidalnogo-povedeniya-v-podrostkovom-voznraste> (дата обращения: 29.11.2017).
79. Ткачева В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: практикум по формированию адекватных отношений. М.: Гном-Пресс, 1999. 63 с.
80. Ткачева, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 152 с.



81. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 144 с.
82. Фрейд З. Введение в психоанализ. СПб.: Питер, 2007. 428с
83. Фромм Э. Искусство любить / Пер. с англ.; Под ред. Д. А. Леонтьева. 2-е изд. СПб.: Азбука-классика, 2004. 224 с.
84. Хорни К. Наши внутренние конфликты. М.: Академический проект, 2006. 224 с.
85. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 208 с.
86. Чуприкова Г.С. Развитие представления о родительстве у подростков // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №112. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-predstavleniya-o-roditelstve-u-podrostkov> (дата обращения: 18.11.2017).
87. Шведовская А.А. Использование методики «Родительское сочинение» в диагностике детско-родительских отношений в дошкольном возрасте// Психологическая диагностика. 2005. № 4. С. 70 - 103.
88. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот: учебное пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2005. 627 с.
89. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация семей с нарушением интеллекта. - СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 496 с.
90. Шипицына Л.М., Защирина О.В. Эмоциональный компонент как фактор успешности невербального общения умственно отсталых детей // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2009. №2-1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-komponent-kak-faktor-uspeshnosti-verbalnogo-obsheniya-umstvenno-otstalyh-detey> (дата обращения: 29.11.2017).
91. Шипицына Л.М., Сорокин В.М. Жизненные кризисы семей, имеющих детей с нарушением интеллекта// Материалы научно-практической

- конференции «Ананьевские чтения - 2008» / Под. ред. Л.А. Цветковой, Н.С. Хрусталёвой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. С. 160 - 162.
92. Шипицына Л.М., Сорокин В.М. Личностные особенности матерей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта // Вестник Санкт-Петербургского университета. № 12, 2008. Вып. 3. С. 178 - 195.
93. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений, Курс лекции. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.
94. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Изд. 3-е. СПб.: Речь, 2007. 352 с.
95. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. 656 с.
96. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. М.: 1995. 168 с.
97. Эльконин Б.Д. Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.
98. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс. 1996. 340 с.
99. Ackerman N.W. The Strength of Family Therapy: Selected Papers/ Eds. D. Bloch, R. Simon; Ackerman Institute for Family Therapy. – N. Y.:Brunner/Mazel, publishers, 1982. P. 364-371.
100. Bandura A. Social learning through imitation. University of Nebraska Press: Lincoln, NE, 1962. P. 302.
101. Bauman S. Parents of children with mental retardation: coping mechanisms and support needs // Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. Maryland, 2004. P.167.
102. Baumrind D. Current patterns of parental authority // Developmental Psychology. 1971. Vol. 4, № 1, pt. 2. P. 1 - 103.
103. Baumrind D. Rearing competent children // Child development today and tomorrow / ed. W. Damon. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass Publishers, 1989. P. 349 - 378.
104. Bentler P. M., La Voie A. L. An Extension of Semantic Space // Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. 1972. V. 11. P. 174–182

105. Felizardo S., Ribeiro E., Amante M.J Parental Adjustment to Disability, Stress Indicators and the Influence of Social Support // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2016. № 217. P. 830 – 837.
106. Gupta A., Singhal N., Positive perceptions in parents of children with disabilities // *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. 2004. № 15 (1). P. 22 – 35.
107. Hastings R.P., Taunt H.M. Positive perceptions in families of children with developmental disabilities // *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. 2004. № 15 (5). P. 22 - 35.
108. Kearney P.M., Griffin T. Between joy and sorrow: being a parent of a child with developmental disability // *Journal of Advanced Nursing*. 2001. № 34 (5) P. 582 – 592.
109. Kerig P. K., Cowan P.A., Cowan C.P. Marital quality and gender differences in parent-child interaction // *Developmental Psychology*. 1993. № 29 (6). P. 931 – 939.
110. Mahoney G., Powell A. Modifying parent-child interaction: enhancing the development of handicapped children // *The Journal of Special Education*. 1988. № 22 (1). P. 82 - 96.
111. McCoy S., Maître B., Watson D., Banks J. The role of parental expectations in understanding social and academic well-being among children with disabilities in Ireland // *European Journal of Special Needs*. 2016. № 31 (4). P. 535 – 552.
112. Ravindranadan V., Raju.S. Adjustment and attitude of parents of children with mental retardation // *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 2007. № 33 (1). P. 137-141.
113. Rimmerman A., Duvdevani I. Parents of children and adolescents with severe mental retardation: stress, family resources, normalization, and their application for out-of-home placement // *Research in Developmental Disabilities*. 1996. № 17 (6). P. 487 – 494.

114. Schaefer E.S. Childrens reports of parental behaviour: an inventory. Children development. 1965. P. 414 - 424.
115. Wikler L., Wasow M., Hatfield E. Chronic sorrow revisited: parent vs. professional depiction of the adjustment of parents of mentally retarded children // American journal of orthopsychiatry. 1981. № 51 (1). P. 63 – 70.

**Опросник родительского отношения к детям –  
«зеркало» для АСВ**

Инструкция: читайте по очереди утверждения опросника. Если Вы в общем согласны с ним, то на «Бланке ответов» обведите кружочком номер утверждения; если Вы не согласны, то не делайте никаких пометок.

В опроснике нет «правильных» или «неправильных» ответов на утверждения. Отвечайте так, как Вы сами думаете.

Текст опросника

1. Мои родители считают, что все, что они делают, они делают ради меня.
2. У моих родителей часто не хватает времени позаниматься со мной чем-нибудь интересным: куда-нибудь пойти вместе, поговорить о каких-нибудь проблемах.
3. Мои родители часто разрешают мне такие вещи, каких не разрешают многие другие родители.
4. Мои родители не любят, когда я обращаюсь к ним с вопросами, говорят: догадайся сам(а).
5. Я имею дома гораздо больше обязанностей, чем большинство моих товарищей.
6. Меня даже мои родители не могут заставить что-нибудь сделать по дому.
7. Мои родители считают, что мне лучше не задумываться над правильностью их взглядов.
8. Обычно я возвращаюсь домой, когда захочу.
9. Мои родители не оставляют безнаказанным ни одного моего плохого поступка, считают, что только тогда я стану человеком.
10. По возможности родители стараются меня не наказывать.
11. Когда мои родители в хорошем настроении, нередко прощают мне то, за что в другое время наказали бы.
12. Родители любят меня больше, чем друг друга.

13. Мне кажется, что раньше, когда я был маленьким, родители любили меня больше, чем сейчас.
14. Когда я подолгу упрямлюсь и злюсь, родители часто понимают, что поступили по отношению ко мне неправильно.
15. У моих родителей долго не было детей, и моего появления очень ждали.
16. От своих родителей я часто слышу, что воспитание детей очень утомительное дело.
17. Я подозреваю, что у меня есть какие-то качества, которые выводят родителей из себя.
18. Мои родители часто конфликтуют из-за различия во взглядах на мое воспитание.
19. Мои родители говорят, что я для них самое главное в жизни.
20. Мои родители мало интересуются, где я пропадаю.
21. Родители стараются покупать мне такую одежду, какую я сам выберу, даже если она дорогая.
22. Мои родители считают меня непонятливым. Говорят: «Легче самому два раза сделать, чем один раз объяснять тебе»
23. Мне нередко приходилось (или приходится) присматривать за моим младшим братом (сестрой).
24. Мои родители предпочитают что-то сделать сами, чем «связываться» со мной.
25. Мои родители очень злятся, когда я подмечаю их слабости и недостатки.
26. Я сам(а) (без участия родителей) решаю, с кем мне дружить.
27. Мои родители считают, что дети должны не только любить их, но и бояться.
28. Родители ругают меня очень редко.
29. В своей строгости по отношению ко мне у родителей бывают большие колебания. Иногда они очень строги, а иногда все разрешают.

30. Мы с мамой понимаем друг друга лучше, чем с отцом.
31. Моих родителей огорчает, что я слишком быстро стал(а) взрослым(ой).
32. Если я упрямлюсь, то родители делают так, как я хочу.
33. Мои родители считают меня слабым(ой) и болезненным(ой).
34. Мои родители (или один из них) считают, что, если бы у них не было детей, они добились гораздо большего в жизни.
35. У меня есть некоторые слабости, с которыми упорно борются мои родители.
36. Нередко бывает, когда меня наказывает один из родителей, другой упрекает его в излишней строгости и начинает утешать меня.
37. Мои родители часто говорят, что заботы обо мне занимают наибольшую часть их времени.
38. Мои родители редко посещают родительские собрания.
39. Мои родители стараются купить мне все, что я захочу, даже если это дорого.
40. От моих родителей часто можно услышать, что они часто устают от общения со мной.
41. Мои родители часто поручают мне важные и трудные дела.
42. Мои родители считают, что на меня нельзя положиться в серьезном деле.
43. Мои родители считают, что главное, чему родители должны научить своих детей, - это слушаться.
44. Я сам(а) решаю, курить мне или нет.
45. Мои родители считают, что чем строже они относятся ко мне, тем лучше для меня.
46. Мои родители очень мягкие люди.
47. Если мне что-то нужно от родителей, то я стараюсь выбрать момент, когда они в хорошем настроении.
48. Мои родители часто говорят, что когда я вырасту, то они мне будут не нужны.

49. Мои родители считают, чем дети старше, тем труднее с ними иметь дело.
50. Часто мое упрямство – результат неправильного отношения родителей ко мне.
51. Мои родители постоянно переживают за мое здоровье.
52. Мои родители считают, что если бы у них не было детей, то их здоровье было бы гораздо лучше.
53. Мои родители считают, что, несмотря на все их усилия, некоторые мои недостатки остаются без изменений.
54. Мой отец считает, что я его недолюбиваю.
55. Мои родители считают, что ради меня им от многого в жизни пришлось отказаться.
56. Бывает, что родители не знают о моих оценках и поведении, потому что редко заглядывают в мой дневник.
57. Мои родители тратят на себя значительно больше денег, чем на меня.
58. Мои родители не любят, когда я что-то прошу. Говорят, что лучше знают, что мне надо.
59. Мои родители считают, что у меня было более трудное детство, чем у большинства детей.
60. Обычно я делаю дома только то, что мне хочется, а не то, чего хотя родители.
61. Мои родители считают, что я должен (должна) уважать их больше, чем всех других людей.
62. Я сам решаю, на что мне тратить свои деньги.
63. Мои родители строже относятся ко мне, чем другие родители к своим детям.
64. Мои родители считают, что от наказаний мало проку.
65. Члены нашей семьи неодинаково строги со мной. Одни балуют, другие, наоборот, очень строги.



66. Мои родители часто говорят, что им бы хотелось, чтобы я не любил(а) никого, кроме них.
67. Мои родители часто говорят, что когда я был(а) маленьким (маленькой), то нравился (нравилась) им больше, чем теперь.
68. Часто я понимаю, что родители затрудняются в выборе решений, как поступить со мной.
69. Мои родители многое позволяют мне из-за моего слабого здоровья.
70. Я часто слышу от родителей, что воспитание детей – тяжелый и неблагодарный труд. Что они отдают мне все, а взамен не получают ничего.
71. Мои родители считают, что я не понимаю добрых слов и единственное, что на меня действует, - это постоянные строгие наказания.
72. Моя мать считает, что отец настраивает меня против нее.
73. Мои родители говорят, что все время думают только обо мне, моих делах, здоровье и т.д.
74. Мои родители редко заглядывают в мой дневник.
75. Я всегда умею добиться от родителей того, что мне хочется.
76. Мои родители говорят, что им больше нравится, когда я веду себя тихо и спокойно.
77. Я стараюсь во всем помогать родителям.
78. Мои родители считают, что даже если я уверен(а), что они не правы, то должен (должна) делать так, как говорят они.
79. У меня мало обязанностей по дому.
80. Выходя из дому, я редко говорю родителям, куда иду.
81. Мои родители считают, что бывают случаи, что лучшее наказание – это ремень.
82. Мои родители говорят, что многие недостатки пройдут сами собой с возрастом.
83. Мои родители берутся за меня лишь тогда, когда я что-то натворю. Если все тихо, они оставляют меня в покое.

84. Я часто слышу от матери (отца), что если бы я не был(а) их ребенком, а она(он) была (был) бы помоложе, то наверняка в меня влюбилась(лся) бы.
85. Мои родители говорят, что, когда я был(а) маленьким(ой), со мной было интереснее говорить, чем сейчас.
86. Мои родители считают, что в моих недостатках виноваты они сами, потому что неумело меня воспитывали.
87. Мои родители говорят, что моя жизнь и здоровье стоили им огромных усилий.
88. Мои родители считают, что, если бы у них не было детей, они жили бы лучше.
89. Мои родители считают, что если они предоставят мне свободу, то я немедленно использую это во вред себе и окружающим.
90. Нередко бывает, что если мать говорит мне одно, то отец говорит другое, и наоборот.
91. Мои родители говорят, что тратят на меня больше сил и времени, чем на себя.
92. Мои родители мало знают о моих делах.
93. Мои желания – закон для моих родителей.
94. Когда я был(а) маленький (маленькой), то очень любил(а) спать с родителями (или с одним из них).
95. Мои родители считают, что у меня плохой желудок.
96. Мои родители говорят, что они нужны мне, лишь пока я не вырос(ла), а потом я все реже буду вспоминать о них.
97. Иногда мне кажется, что ради меня родители пошли бы на любую жертву.
98. Мои родители считают, что мне нужно уделять значительно больше времени, чем они могут.
99. Когда я ласков(а) с родителями, они мне все прощают.
100. Мои родители хотели бы, чтобы я обзавелся(лась) семьей как можно позже – после 30 лет.

101. Моих родителей беспокоит, что мои руки и ноги часто бывают очень холодными.
102. Мои родители говорят, что я маленький(ая) эгоист(ка) и совсем не думаю об их здоровье и чувствах и т.д.
103. Мои родители считают, что если бы они не отдавали мне все время и силы, то я бы плохо кончил(а).
104. Когда у меня все благополучно, родители меньше интересуются моими делами.
105. Моим родителям трудно сказать «нет».
106. Мои родители огорчены, что я все меньше в них нуждаюсь.
107. Мои родители считают, что мое здоровье хуже, чем у большинства сверстников.
108. Мои родители считают, что я испытываю по отношению к ним слишком мало благодарности.
109. Мои родители считают, что я не могу обходиться без их постоянной помощи.
110. Большую часть своего свободного времени я провожу вне дома.
111. Обычно у меня очень много времени для развлечений.
112. Я часто слышу от родителей, что, кроме меня, им больше никто на свете не нужен.
113. Моих родителей волнует мой беспокойный и прерывистый сон.
114. Нередко я слышу от родителей сожаления, что они слишком рано поженились.
115. Мои родители считают, что всего, чего я добился(лась) к настоящему моменту (в учебе, работе или другом), я добился(лась) только благодаря их постоянной помощи.
116. Моими делами в семье в основном занимается кто-то один из родителей.
117. Кончив уроки, я обычно занимаюсь тем, что мне нравится.
118. Когда я иду на свидание, у моих родителей портится настроение.

119. Мои родители обеспокоены тем, что я часто болею.

120. Мои родители не помогают, а осложняют мою жизнь.

### БЛАНК ОТВЕТОВ К ОПРОСНИКУ

Ф.И.О. \_\_\_\_\_






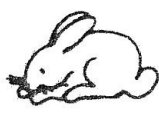
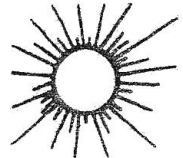








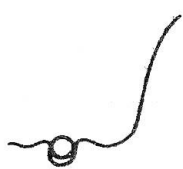


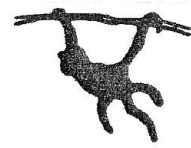


Возраст \_\_\_\_\_













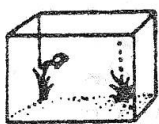







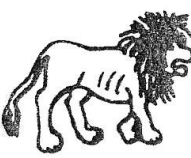
Дата опроса \_\_\_\_\_







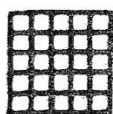

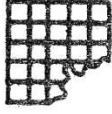



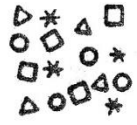

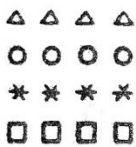



Вопросы					Шкалы
1	22	43	64	85	Г+
2	23	44	65	86	Г-
3	24	45	66	87	У+
4	25	46	67	88	У-
5	26	47	68	89	Т+
6	27	48	69	90	Т-
7	28	49	70	91	З+
8	29	50	71	92	З-
9	30	51	72	93	С+
10	31	52	73	94	С-
11	32	53	74	95	Н
12	33	54	75	96	РРЧ
13	34	55	76	97	ПДК
14	35	56	77	98	ВН
15	36	57	78	99	ФУ
16	37	58	79	100	НРЧ
17	38	59	80	101	ПНК
18	39	60	81	102	ВК
19	40	61	82	103	Г+
20	41	62	83	104	Г-
21	42	63	84	105	У+
91	97	103	109	115	Г+
92	98	104	110	116	Г-
93	99	105	111	117	У+
94	100	106	112	118	РРЧ
95	101	107	113	119	ФУ
96	102	108	114	120	НРЧ

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Невербальный Семантический дифференциал (П. Бентлера, А. Лавойе)

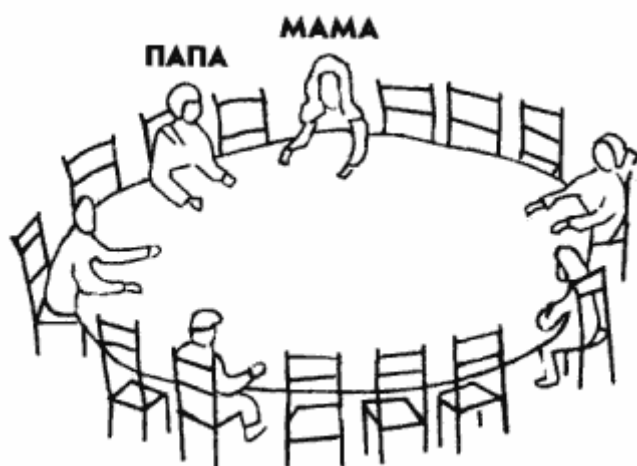
		
		
		
		
		
		

### Стимульный материал к методике Рене Жиля (Адаптированный вариант)

1. Вот стол, за которым сидят разные люди: мама, папа, справа брат с сестрой, слева знакомый им дядя, ближе к нам – мальчик. Покажи или обозначь крестиком, где сидишь ты.



2. За столом слева сидит мама, справа – папа. Покажи или обозначь крестиком, где сядешь ты.



3. Как ты думаешь, людям нравится, когда им дарят подарки? Решено подарить подарок одному человеку. Кому бы ты хотел, чтобы его подарили? А может быть, тебе все равно?



4. Ты имеешь возможность отправиться в интересную поездку, но там, куда ты едешь, только два свободных места: одно – для тебя, а второе – для другого человека. Кого бы ты взял с собой?
5. Тебе и некоторым другим подарили подарки. Кто-то один получил подарок лучше других. Как ты думаешь, кто это? А может быть, тебе все равно?
6. Вы с ребятами из класса идете на прогулку. Покажи, где среди них находишься ты.



7. С кем ты любишь играть? С ребятами из твоей группы? Младше тебя? С ребятами старше тебя? (Необходимо выбрать один из возможных вариантов)
8. Это игровая площадка. Расскажи, что на ней происходит. Покажи, где находишься ты.



9. Вот ребята из твоего класса. Они ссорятся по неизвестной тебе причине. Расскажи, что здесь происходит. Покажи, где ты находишься.



10. Это ребята из твоего класса, они ссорятся из-за какой-то игры. Покажи, где ты находишься.



11. Кто-то из твоего класса толкнул тебя. Ты упал. Что ты будешь делать?

12. Ребята стоят вокруг стола. Учитель что-то объясняет. Покажи, где ты находишься.



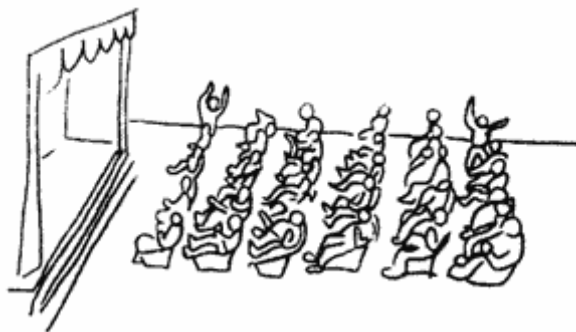
13. Вы с ребятами на прогулке. Учитель вам что-то объясняет. Покажи, где ты находишься.



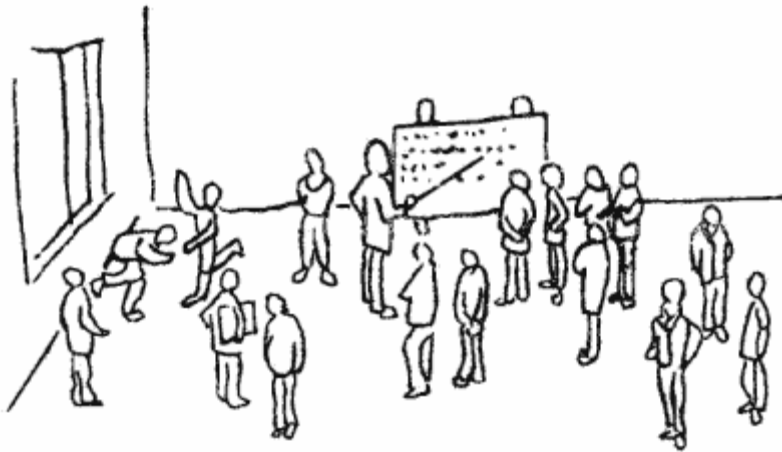
14. Во время прогулки вы расположились на траве. Где будешь ты?



15. Дети смотрят интересный спектакль. Все ведут себя по-разному. Покажи, где ты находишься.



16. Учитель что-то показывает на таблице. Покажи, где ты находишься.



17. Один из ребят твоего класса смеется над тобой. Что ты будешь делать?
18. Один из ребят смеется над твоим другом. Что ты будешь делать?
19. Кто-то из ребят в классе взял твою вещь без твоего разрешения. Что ты будешь делать?
20. Есть игры, в которых необходимо соревноваться (лото, шашки). Представь, что ты начал играть с кем-то в такую игру и два раза подряд проиграл. Вряд ли тебе это понравится. Что ты будешь делать в таком случае?

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица различий по выраженности исследуемых показателей подростков с легкой степенью умственной отсталости и нормально развивающихся подростков  
(АСВ – «зеркало»)

	Среднее арифмет. (дети с УО)	Стандарт. Отклон. (дети с УО)	Среднее арифмет. (норм. развив. дети)	Стандарт. отклон. (норм. развив. дети)	t-критерий (Стьюдент а)	p-уровень (значимости)
Г+ АСВ	7,90	2,362	4,08	2,177	-7,531	0,000
Г- АСВ	6,83	2,551	4,65	2,167	-4,110	0,000
У+ АСВ	6,93	2,177	4,15	1,748	-6,287	0,000
У- АСВ	2,33	1,118	0,58	0,747	-8,229	0,000
Т+ АСВ	3,10	1,105	1,93	1,071	-4,829	0,000
Т- АСВ	1,98	1,143	0,55	0,714	-6,685	0,000
З+ АСВ	2,18	1,010	1,58	0,813	-2,927	0,004
З- АСВ	2,20	1,137	1,23	1,025	-4,029	0,000
С+ АСВ	2,73	1,176	1,70	0,883	-4,407	0,000
С- АСВ	2,83	1,299	1,78	1,000	-4,052	0,000
Н	2,13	1,042	1,55	1,011	-2,504	0,014
РРЧ	3,55	1,753	1,78	1,493	-4,874	0,000
ПДК	2,50	0,961	1,70	0,939	-3,766	0,000
ВН	2,93	1,228	1,80	0,939	-4,603	0,000
ФУ	4,28	1,724	2,03	1,687	-5,899	0,000
НРЧ	2,83	2,024	1,23	1,230	-4,273	0,000
ПНК	2,60	1,297	1,35	1,167	-4,532	0,000
ВК	2,08	1,328	0,93	0,829	-4,647	0,000

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Таблица различий по выраженности исследуемых показателей подростков с легкой степенью умственной отсталости и нормально развивающихся подростков  
(Невербальный семантический дифференциал П. Бентлер, А. Лавойе)

Показатели методики Невербальный семантический дифференциал	С легкой степенью умственной отсталости		Нормально развивающиеся		t- критери й (Стьюдента)	p- уровень (значим ости)
	М	δ	М	δ		
«Мама» - Оценка	1,4	1,04	1,72	0,95	1,454	0,150
«Мама» - Активность	-0,18	0,96	1,31	1,34	5,714	0,000
«Мама» - Сила	0,8	1,67	1,75	1,27	2,849	0,006
«Мама» - Плотность	0,33	1,09	1,45	1,09	4,542	0,000
«Мама» - Упорядоченность	1,42	0,98	1,38	0,93	-0,205	0,838
«Папа» - Оценка	0,3	1,37	1,16	1,28	2,921	0,005
«Папа» - Активность	0,31	1	1,03	1,33	2,692	0,009
«Папа» - Сила	-0,36	1,7	1,35	1,52	4,743	0,000
«Папа» - Плотность	0,4	1,44	1,77	0,98	4,974	0,000
«Папа» - Упорядоченность	0,32	1,46	1,28	0,94	3,469	0,001
«Я сам(а)» - Оценка	0,78	0,93	1,15	1,11	1,574	0,120
«Я сам(а)» - Активность	0,25	1,00	1,41	1,24	4,615	0,000
«Я сам(а)» - Сила	0,61	1,27	1,44	1,53	2,637	0,010
«Я сам(а)» - Плотность	0,22	1,10	1,50	1,29	4,762	0,000
«Я сам(а)» - Упорядоченность	0,72	1,22	0,65	1,63	-0,213	0,832
«Моя семья» - Оценка	0,98	1,01	1,61	0,88	2,938	0,004
«Моя семья» - Активность	0,15	0,87	1,23	1,15	4,762	0,000
«Моя семья» - Сила	0,63	1,47	2,04	0,99	4,993	0,000
«Моя семья» - Плотность	0,46	0,89	1,63	1,03	5,402	0,000
«Моя семья» - Упорядоченность	1,15	1,05	1,38	1,12	0,949	0,345

## ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Таблица различий по выраженности исследуемых показателей подростков с легкой степенью умственной отсталости и нормально развивающихся подростков

(Исследование межличностных отношений по Рене Жилю)

	Среднее арифмет. (дети с УО)	Стандарт. Отклон. (дети с УО)	Среднее арифмет. (норм. развив. дети)	Стандарт. отклон. (норм. развив. дети)	t-критерий (Стьюдента)	p-уровень (значимости)
Отношение к матери	41,50	25,37	34,50	28,99	-1,149	0,254
Отношение к отцу	16,00	18,229	18,00	19,638	0,472	0,638
Отношение к брату/сестре	30,63	26,847	20,63	17,802	-1,963	0,053
Отношение к бабушке/дедушке	5,00	15,191	3,13	8,373	-0,684	0,496
Отношение к другу	26,58	32,211	7,43	13,956	-3,450	0,001
Отношение к учителю	13,85	12,972	16,75	14,043	0,959	0,340
Любознательность	60,63	26,486	58,75	25,032	-0,325	0,746
Стремление к общению	26,88	24,276	29,38	23,265	0,470	0,640
Стремление к доминированию	10,50	14,313	12,00	16,204	0,439	0,662
Конфликтность	21,40	21,291	41,13	25,636	3,744	0,000
Склонность к фрустрации	24,00	26,871	6,00	9,282	-4,004	0,000
Отгороженность	12,53	17,246	18,90	16,059	1,711	0,091

## ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Таблица различий по выраженности исследуемых показателей детей с легкой степенью умственной отсталости и нормально развивающихся детей  
(Цветовой тест отношений А.М. Эткинда)

Понятие	Дети с УО			Норм. развивающиеся дети			X <sup>2</sup>	p-уровень (значимости)
	+	0	-	+	0	-		
Мама	40	12,5	27,5	85	7,5	7,5	6,796 <sup>a</sup>	0,033
Папа	55	17,5	27,5	65	15	20	,884 <sup>a</sup>	0,643
Брат/сестра	42,5	32,5	25	65	25	10	4,846 <sup>a</sup>	0,089
Дедушка/баб.	40	30	30	70	22,5	7,5	9,101 <sup>a</sup>	0,011
Моя семья	42,5	27,5	30	90	7,2	2,5	20,690 <sup>a</sup>	0,000
Мое настроение дома	56,4	28,2	15,4	75	20	5	3,692 <sup>a</sup>	0,158
Мое настроение в школе	47,5	17,5	35	35	35	30	3,245 <sup>a</sup>	0,197
Учитель	47,5	20	32,5	32,5	42,5	25	4,756 <sup>a</sup>	0,093
Я сам(а)	65	22,5	12,5	72,5	20	7,5	,722 <sup>a</sup>	0,697
Каким я хочу быть	72,5	10	17,5	90	5	5	4,198 <sup>a</sup>	0,123

Обозначения: «+» - положительное отношение, «0» - нейтральное отношение, «-» - отрицательное отношение



## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица различий по выраженности исследуемых показателей подростков с легкой степенью умственной отсталости и нормально развивающихся подростков  
(Рисуночный тест «Моя семья» Р. Бернса, С.Кауфмана)

	Среднее арифмет. (дети с УО)	Стандарт. Отклон. (дети с УО)	Среднее арифмет. (норм. развив. дети)	Стандарт. отклон. (норм. развив. дети)	t-критерий (Стьюдента)	p-уровень (значимости)
Благоприятная семейная ситуация	0,478	0,2201	0,785	0,2179	6,280	0,000
Тревожность	0,135	0,1388	0,125	0,1006	-0,369	0,713
Конфликтность в семье	0,230	0,1728	0,140	0,1945	-2,188	0,032
Чувство неполноценности в семейной ситуации	0,140	0,1105	0,125	0,1296	-0,557	0,579
Враждебность в семейной ситуации	0,008	0,0270	0,025	0,0543	1,787	0,078

